

國立台東大學教育學系課程與教學研究所

碩士論文

指導教授：何俊青 博士

國民小學教師對同儕輔導實施態度
與專業成長關係之研究

研究生：吳欣珊 撰

中華民國九十八年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 課程與教學碩士班

本班 吳欣珊 君

所提之論文國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係
之研究

業經本委員會通過合於

☒ 碩士學位論文
☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

呂鍾卿

(學位考試委員會主席)

廖本福

何俊青

(指導教授)

論文學位考試日期：98年06月23日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為三夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台灣大學 教育 系(所)
課程與教學 組 98 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以數位、光碟或其他各項數位化方式重製後散
布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線
上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利，申請者本授權書不為理會之附件
之一，申請文號為：_____，並將全文資料延後半年內公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發
行權為非專屬性發行權利，依本授權所為之收錄、重製、發行及
學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之權位若未勾选，本
人同意認同授權。

指導教授姓名：何俊青 (親筆簽名)

研究生簽名：吳欣玟 (親筆三楷)

學 號：9601204 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 6 日

1. 本授權書 (取自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses> 下載) 請以黑字填寫並影印黏貼於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教師會議決議：「研究生畢業論文，至少需授權學校圖書館數位化，並延遲於
三年後上網公開供各界閱覽，於校內瀏覽。」
授權書版本 2503106/99

謝誌

時間過的飛快，轉眼間兩年的研究生忙碌生活將劃下完美句點。回想兩年前剛考上研究所的喜悅，與進入研究所後煩人的功課壓力和論文難產的痛苦，這畫面像是幻燈片般在我的腦海裡浮現著，感謝這一路走來有太多人的支持與鼓勵，雖然艱辛但學業與論文的完成，讓我有著無法形容的喜悅。

論文能順利完成，首先我要感謝指導教授－何俊青老師，每個星期二的meeting總是我們切磋的時間，當遇到困難時，老師的提醒與引導，給了我不同層面的思考，「在不可能中尋找可能」是我在老師身上所學到的。另外還要感謝呂鍾卿教授與廖本裕教授在計畫發表與口試時的指正，他們所提出的寶貴意見讓我的論文能更完整，在教授們的身上看到了他們對學術的細心與獨特的見解。

此外還要感謝爲了我的問卷幫我收發的月秀老師、育婷老師、玉芬老師、雅雀老師…，謝謝老師們的幫忙，論文問卷才能有效率的回收，每當只要有老師告訴我問卷回收多少份時，心情就像是在倒數般的刺激，因爲有你們的幫助，我的論文才能順利完成，心理除了感激還是感激。

要感恩的人太多了，首先感恩張爸張媽我的再造父母，這兩年來對我的照顧，讓我在台東有一個溫暖的家；感恩淑雅、龜龜我大學最要好的死黨，是我心靈抒發的窗口與精神支持的力量；感恩我研究所的好姊妹們，文琳、秀卿、依品、曼姣，這裡有我們共創的美好回憶，讓研究生生活增添許多色彩；感恩我的同門姊妹佩珈，一起在研究室的談天、加油、努力，是我持續下去的動力；感恩我的哥哥青陽與弟弟青峰，雖然所學領域不同，但你們所提供的意見，指引我有不同的想法；最後我還要感恩我的父母，是你們支持，讓我有了後盾，當我想放棄時，是你們給我走到最後的勇氣，僅以此論文獻給幫助過我的恩人與我最偉大的父母。

欣珊 謹誌

2009.06.26

～生命中最美的事，是得到你所想要的，即使過程艱苦，但一切cc都值得～

國民小學教師對同儕輔導實施態度 與專業成長關係之研究

作者：吳欣珊

國立台東大學 教育系（所）課程與教學碩士班

摘 要

本研究在了解國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之現況與差異情形，並且探討兩者間的關係。根據研究結果，提供實證資料，供教育行政機關、學校行政人員以及教師之參考。

為達到本研究目的透過文獻探討，了解同儕輔導的理論基礎、意義內涵與專業成長的內涵與模式，以便分析建構教師在同儕輔導實施中所具備的能力。以自編之「國民小學教師同儕輔導實施之態度與專業成長調查問卷」為研究工具，利用分層隨機抽樣的方式抽取全國 69 所國民小學，共 615 位教師，進行問卷調查。並以 t 考驗、單因子變異數分析、Pearson's 積差相關分析等統計方法進行資料分析。

依據資料分析之結果，本研究獲得之結論如下所示：

- 一、國民小學教師對同儕輔導實施之態度與教師專業成長情況屬中上程度。
- 二、不同教師背景之國小教師對同儕輔導實施之態度有所差異。
- 三、學校規模在 12 班以下、有舉辦過同儕輔導制度、有鼓勵同儕合作及有支持專業成長之學校，對於同儕輔導實施之態度接受度較高。
- 四、不同教師背景之國小教師對專業成長情形有所差異。

五、東部地區的學校、學校規模 12 班以下與 13-24 班、有舉辦過同儕輔導制度、有鼓勵同儕合作及有支持專業成長之學校，在專業成長情況上較佳。

六、對同儕輔導實施之態度接受度愈高，則教師專業長的情形就愈好。

基於上述結論，本研究並針對教育行政單位、國民小學及未來研究提出參考之依據。

關鍵詞：同儕輔導、專業成長。



The Teachers with the Attitude of the Implementation of Peer Coaching and Professional Growth of the Relationship in Elementary Schools

Xin-shan Wu

Abstract

There are two purposes in this study, one is the elementary school teachers in understanding of the implementation of peer coaching attitude and teachers' professional growth of the current situation with the differences, and discusses both's relations. Based on the results of the research, we'll provide some suggestions for educational administrative organization, and the school administrative staff including teachers.

To achieve the study purposes, the research clarifies the theory foundation of peer coaching, describes the content of that theory and what teachers' professional growth connotation and method. By the clarification, we analysis the abilities a teacher should have during the peer coaching. Through the discussion, the researcher started the survey according to a self-edited chart named as "The elementary school teachers with the implementation of peer coaching attitude and teachers' professional growth scales ". The sample consists of 615 teachers among 69 public primary schools by stratified sampling. The data is analyzed by T-Test, one-way ANOVA, Pearsons' product-moment correlation.

The results of study reveals below regressions:

1. The elementary school teachers in understanding of the implementation of peer coaching attitude and teachers' professional growth is "upper-intermediate".

2. Teachers of different backgrounds of elementary teachers implemented a peer coaching difference in attitude.
3. The school scale below 12 classes, has conducts the associates to the peer coaching, to have encourages the peer cooperation and has school of the support specialized growth are holding further growth on teachers' profession.
4. Different teachers in the context of elementary school teachers for professional growth in different circumstances.
5. Eastern area's school, below the school scale 12 classes with 13-24 classes, has conducts the associates to counsel the system, to have encourages the peer cooperation and has school of the support specialized growth, is good in the specialized growth situation.
6. The more a school implements its peer coaching, the better the teacher's professional growth will be.

Based on the conclusions mentioned above, the suggestions are provided to the following four aspects respectively: school and educational administration, and further studies.

keyword : peer coaching attitude, teachers' professional growth

目 次

第一章 緒論

第一節 研究背景與研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞解釋	5
第四節 研究範圍	6
第五節 實施程序	7
第六節 研究限制	7

第二章 文獻探討

第一節 同儕輔導的理論基礎	9
第二節 同儕輔導的實施步驟	19
第三節 教師專業成長的意義與內涵	22
第四節 教師專業成長的模式	27
第五節 同儕輔導與專業成長之關係	33

第三章 研究設計與實施

第一節 研究架構	39
第二節 研究假設	42
第三節 研究對象與抽樣方法	43
第四節 研究工具	47
第五節 資料處理與統計分析	61

第四章 研究結果與討論

第一節 國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之現況	63
第二節 教師背景變項、學校背景變項對同儕輔導實施之態度的差異情形.....	71
第三節 教師背景變項、學校背景變項在專業成長差異情形	92
第四節 同儕輔導實施態度與專業成長之間的關係	116

第五章 結論與建議

第一節 研究發現	120
第二節 研究結論	124
第三節 建議	129

參考文獻

中文部分	133
西文部分	138

附錄

附錄一 問卷（專家效度版）	141
附錄二 問卷（預試版）	153
附錄三 問卷（正式版）	161
附錄四 專家效度修正意見彙整表	167
附錄五 同意函	169



表 次

表 2-1	視導典範的轉移	10
表 2-2	教師專業成長內含總歸納表	26
表 2-3	近年來國內有關同儕輔導與專業成長的相關研究	34
表 3-1	全國國民小學班級數分配表	43
表 3-2	各地區不同規模學校預試問卷人數分配統計與回收情形	44
表 3-3	正式問卷施測學校數目及樣本人數	46
表 3-4	正式問卷調查樣本回分布與回收情形	47
表 3-5	專家內容效度之學者專家與學校實務工作者	49
表 3-6	專家適合度統計表	50
表 3-7	同儕輔導實施態度量表之預試問卷項目分析	53
表 3-8	專業成長量表之預試問卷項目分析	54
表 3-9	同儕輔導實施態度量表之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定	55
表 3-10	同儕輔導實施態度量表之預試問卷因素分析結果彙整表	56
表 3-11	專業成長量表之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定	57
表 3-12	專業成長量表之預試問卷因素分析結果彙整表	58
表 3-13	同儕輔導實施態度量表之預試問卷信度分析摘要表	59
表 3-14	專業成長量表之預試問卷信度分析摘要表	60
表 4-1	正式問卷調查樣本基本資料	63
表 4-2	國民小學教師「同儕輔導實施之態度」各題題項得分摘要表	66
表 4-3	國民小學教師「專業成長」各題題項得分摘要表	69
表 4-4	不同性別的教師對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要	72
表 4-5	不同年齡教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後 比較	73
表 4-6	不同服務年資教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及 事後比較	75
表 4-7	不同學歷教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後 比較	77

表 4-8	不同師資養成教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較	79
表 4-9	不同職務教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較	81
表 4-10	不同學校地區之教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較	83
表 4-11	不同學校規模教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較	85
表 4-12	學校是否有舉辦過同儕輔導對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要.....	86
表 4-13	學校是否有鼓勵同儕合作對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要	88
表 4-14	學校是否有支持專業成長對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要	89
表 4-15	不同個人背景變項與學校背景變項在「同儕輔導實施之態度」上的差異情形表	91
表 4-16	不同性別的教師在「專業成長」的差異比較摘要	93
表 4-17	不同年齡教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較 ...	95
表 4-18	不同服務年資之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	97
表 4-19	不同學歷之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	99
表 4-20	不同師資養成之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	100
表 4-21	不同職務之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	103
表 4-22	不同學校地區之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	105
表 4-23	不同學校規模之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較	107
表 4-24	學校是否有舉辦過同儕輔導制度之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要	109
表 4-25	學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要	111
表 2-26	學校是否支持專業成長之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要	113

表 4-27	不同個人背景變項與學校背景變項在「專業成長」上的差異情形	
	總表	115
表 4-28	同儕輔導實施之態度與專業成長之積差相關分析摘要表	118



圖 次

圖 2-1	鷹架系統	14
圖 2-2	教師專業成長模式	28
圖 2-3	專業成長的因素	30
圖 2-4	教師專業成長的模式	31
圖 3-1	國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係之研究架構 ...	41



第一章 緒論

本研究共分為五個章節，第一節研究背景與研究動機，第二節研究目的與待答問題，第三節名詞解釋，第四節研究範圍，第五節實施程序，第六節研究限制。

第一節 研究背景與研究動機

一、研究背景

面對知識經濟的來臨，訊息更新的速度，遠遠超過你我的想像。這樣的改變衝擊著我們原有的生活模式，已經不能只靠著單打獨鬥的方式來勇闖天下。想要在知識爆炸的時代，創新與累積自己的專業能力，團隊的合作學習是一個最佳的方式。Senge 在 1990 所提出五項修練 (郭進隆譯, 1994)，其中有一項團隊學習，說明了透過大家的想法，理性與平等的溝通對話，更能加速專業成長。張德銳 (1999)指出團隊學習若能運用在學校教師同儕間，透過經驗傳承，讓每一個人不斷學習與成長，增進教學創新的能力，用如此方式來教育我們的下一代，更能讓我們下一代適應變化萬千的社會。池榮尉 (2003)認為教師建立的合作團隊，除了可以解決在教學現場的問題外，更能研發課程與創新教學，有助於教師的專業發展。林春慧 (2003)指出團隊學習可以促使教師在專業知能與態度上的成長，更能走出自己的特色。當團隊組織學習效能越佳，教師的專業成長越好 (白穗儀, 1998)。因此面對時代變遷，教師有義務不斷的充實專業，運用學校裡的組織環境，營造對教師有用的學習情境，以增進專業成長，邁向心理學家馬斯洛(A. H. Maslow, 1908-1970)需求階層中的自我實現，最後迎向自我超越。

九年一貫的課程改革，至今已施行一段時間，其目的也是希望透過課程的權力下放，讓教師不再只是按表操課，以協同教學的方式，讓教師與教師之間進行教學的專業對話與教學的合作，藉由團隊的力量激發教學的火花。在學校裡，教師之間最常見面的就是同儕，遇到教學問題可以相互討論。陳漢森 (2000)曾說：

「教師之間守望相助、相互扶持，對學生來說也是種另類的教育。」(p200) 因為從教師同儕間的對話，解決教師在教學中的困境，而學生身處在這樣的環境中學習，其潛在教育對學生日後的人際關係，會有深遠的影響。張苑珍（1997）指出教師同儕就像搭鷹架一樣，以經驗、背景文化當作是一個橋樑，輔導教師從實際發展區到達可能發展區的歷程，在學習過程以平等的地位來相互溝通，增進反思與問題解決的能力，最終目的是要使教師能自我學習，提升最大潛能。Cogan(1973)也認為輔導人員與教師之間最有效的關係應是同儕的關係，而不是上對下的關係。教學技巧除了是本身個人的特色外，也可說是一種經驗的傳承，因為教師透過同儕間彼此觀看教學、會後的討論，更能了解自己的教學缺失，進而尋求改進教學的策略，以提升自己的專業知能。教學的過程並非只是單純的知識傳遞，而是教師了解其課程，藉由自己的教學方式，將知識傳遞給學生。教學的方式、技巧與課程的流暢等，都是一門深奧的學問，有些是無法從書本上獲得，因此藉由同儕的相互扶持，讓這無形的知識得以流傳下去。陳國泰（2000）認為當教師在教學過程中受到挫折，最常請教的對象就是有經驗的同儕，可見同儕的力量對教師的影響。教師藉由同儕間的對話，分享彼此的創意，使自己在教學上獲得肯定與支持，而教學資源的分享，讓學生成為最佳受益者，此外完善的溝通，更能增進人際關係的和諧（王慧敏，2006）。Delors(1996)曾說：「教育是一種價值傳遞的活動，所傳授的是客觀、有用的內容」，為了要使知識客觀實用，教師就必須不斷的進行對話，以增進教學品質。

從反思的角度來看，反思就是一個人對過去所經歷過的事，作全面性的檢討，它是一種內在的思考歷程。如果教師在教學過程中加入反思的成分，並與同儕對話後，藉著批判性的反省，更能發展出適合實際教學的方法，進而改進教學，促進教師專業發展（張惠津，2001）。學校裡同儕就像是一面鏡子，從鏡子當中可以看見自己的教學情況，藉由鏡子來檢視自己。陳聖謨（1998）認為教學是要不斷觀察、嘗試和反思，來增加教學的靈感，提升專業能力，可利用同儕團體來達此目標。Lorite 在《學校教師：社會學的研究》一書曾強調專業發展和反省實踐是教學研究工作的新取向。Zeichner & Liston(1996)指出具有反省性的教師，較有自我成長態度，對其專業能力上的發展也較有承諾。因此由此看來教師藉由同儕的經驗與自己的省思交互作用，產生新的觀點，獲取在教學上實務的支持，來促進

專業成長。

從組織的合作學習角度來看，要求教師不斷的改進教學，藉由同儕平等互助的關係，組成有效的合作團隊，透過反思歷程，追求專業成長，這正是全面品質教育的寫照，唯有透過這樣的方式，才能有目的、有計畫改善教育的品質。

二、研究動機

在校園裡，教師每天所面臨的除了學生、家長、就是同儕團體，每週都有教師晨報、週三的研習進修與定期領域小組開會可與同儕見面討論。此外現今的教師週三進修與校外研習，主體雖然是以教師為主，但卻是強迫教師一定要參加，教師缺乏自主選擇的權力，這樣的研習進修，又能帶給教師多少專業成長呢？王明仁（2005）的研究指出許多進修課程的設計，對於現在所強調的教學改進，幫助並不大，尤其是教師參加在職進修，花費許多時間在求得更高的學歷，但卻無助於學生學業成績的提升。分析此原因在於進修課程的學業壓力下，無法讓教師兼顧課業與教學工作而導致。而在學校與同儕接觸機會很多，同儕彼此屬於夥伴關係，所謂夥伴關係是指教師與教師形成一個團隊，如資深教師與初任教師、實習教師與輔導教師、理念相投的同儕或是班群合作等，透過這樣的關係，使教師形成合作、團隊力量，共同設計課程，相互觀察、討論、回饋等，來改進教學技巧（歐用生，1996）。學校所舉辦的各項研習，其目的是希望能幫助教師吸收新的訊息，來促進專業成長，而同儕輔導最終目的也是希望透過教師間無形、有形的訊息傳遞，來提升專業知能。本研究想了解若能將同儕輔導成為教師進修的另一個選擇，教師對此的態度為何？為此研究動機一。

進步主義大師杜威(J. Dewey, 1859-1952)曾說：「教育是經驗不斷的重組與改造」，經驗是創造知識的來源，而教學是一門藝術，必須要不斷的做中學、反省，所以教師的經驗對於教師的專業成長，有著不可或缺的价值，所謂教師專業經驗是指教師在教學的實踐過程中，所累積的經驗總和（陳美玉，1999）。透過學校發展同儕合作歷程，教師可以分享、意見交換、討論、交換教材等，除了讓團隊更具凝聚力外，針對同儕間不同的需求，共同發展合作的目標，開拓教師的新視野，達成專業發展（林春慧，2003）。本研究想了解教師對於同儕輔導實施之態度與提

升專業發展之關係為何？為此研究動機二。

在許多文獻的探討中，可以發現同儕輔導模式對教師的專業成長有所幫助(利一奇，2001；余成堯，2001；施月麗，2005；施玉玲，2007；陳永發，2004)。但其研究方式多是以個案研究、行動研究為主，而其他相關對同儕輔導量化研究中(何美如，2005；吳敏雄，2005；梁嘉綿，2002)僅對其高雄、宜蘭、桃園縣市做調查，鑑於同儕輔導的模式多以質性研究來說明對教師的幫助，量化的研究資料較缺少，因此想藉此機會運用問卷的方式對全國教師進行調查，賦予實施同儕輔導模式量化的證據，為此研究動機三。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

本研究擬探討國民小學教師對學校實施同儕輔導之態度與對教師專業成長的幫助。依據上述研究動機之敘述，本研究之目的有四：

- (一) 了解教師對同儕輔導模式所發展的專業成長研習活動之相關態度。
- (二) 分析不同個人背景變項和學校變項，諸師對同儕輔導實施之態度。
- (三) 探究同儕輔導實施之態度與教師專業成長之關係。
- (四) 根據研究結果，提供教師專業成長可行的方向與研習的另一種選擇。

二、待答問題

依據研究目的，研究待答問題如下：

- (一) 不同背景變項之教師(性別、年資、年齡、學歷、職務、師資養成)對同儕輔導實施之態度與追求專業成長有何差異？
- (二) 不同學校變項(學校規模、學校所在地、在學校是否舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作、是否學校行政支持專業成長)之教師在追求專業成長與同儕輔導實施之態度有何差異？

(三) 同儕輔導實施之態度與專業成長的相關性為何？

第三節 名詞解釋

一、同儕輔導

同儕輔導是教師組成一個合作夥伴，彼此處於平等的地位，透過團隊合作讓教師有機會學習別人的經驗，過程可包括計畫觀摩、討論、回饋、修正、專業對話等，目的是為了改進教師的教學，激發新的教學策略，促進教師的專業成長，提升學生的學習效能，其內涵區分成準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學、練習與回饋、獨立練習與觀察回饋、持續不斷循環修正等六項。因此本研究所指同儕輔導的定義是受試者在「同儕輔導實施態度量表」中，透過自我評量所得到的分數，了解教師對同儕輔導實施之態度的接受情形。分數越高，代表教師對同儕輔導實施之態度越支持；分數越低，代表教師對同儕輔導實施之態度越不支持。其中同儕輔導實施之態度分成。

二、教師專業成長

教師在教學過程中可以參加各種正式或非正式的活動。如進修、研習、組成小組團體...等，讓教師轉變想法、態度、意願、解決教學實務上的問題，透過學習活動與反思的過程，來促進專業知識、技能、態度的提升，使學校組織與個人專業都有向上的發展。因此本研究所指教師專業成長的定義是受試者在「專業成長量表」中，透過自我評量所得到的分數，了解自己的專業成長的情形。分數越高，代表教師專業成長情形越理想；分數越低，代表教師專業成長情形越不理想。其中專業成長的內涵包括了教學知能、學生的輔導與管理、人際關係、教育新知、班級經營管理、專業態度等六個層面。

第四節 研究範圍

本研究範圍可從研究地區、研究對象、研究方法及研究內容說明如下：

一、研究地區

本研究的研究範圍以全國公立國民小學為抽樣範圍，不包括私立學校。

二、研究對象

本研究的研究對象是全國國民小學教師，包括兼行政的主任、組長、級任教師、科任教師、代理教師，不包括實習教師與代課教師。

三、研究方法

本研究主要是採問卷調查法來進行，以「同儕輔導實施態度量表」與「專業成長量表」來了解教師對同儕輔導實施之態度與專業成長之現況，並比較在不同變項下，教師對同儕輔導實施之態度與專業成長的差異情形，並探求兩者間是否有相關。

四、研究內容

研究主要是要了解國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之關係，而同儕輔導實施之態度包括準備工作的態度、建立夥伴關係與專業成長活動的態度、示範教學的態度、練習與回饋的態度、獨立練習與觀察回饋的態度、持續不斷循環修正的態度等六項態度內涵；專業成長包括教學知能、學生的輔導與管理、人際關係、教育新知、班級經營管理、專業態度等六個層面。教師的個人背景變

項包括性別、服務年資、年齡、學歷、師資養成的方式、擔任的職務等六項；學校環境變項包括學校所在地、學校規模、學校是否舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作、學校行政是否支持專業成長等五項。

第五節 實施程序

本問卷編製前，除先蒐集相關文獻、資料整理與相關問卷，以作為研究的架構基礎與編製問卷之參考依據，問卷編妥後，經由 10 位專家的意見與預試問卷之修正，在進行正式施測，其實施程序如下：

- (一) 確定研究主題。
- (二) 文獻整理與分析。
- (三) 資料蒐集：蒐集有關與同儕輔導與專業成長相關的報告與資料。
- (四) 編製問卷：彙整關主題的問卷，編製成「國民小學教師同儕輔導實施之態度與專業成長關係之研究調查問卷」。
- (五) 專家內容審視：由 10 位專家進行問卷內容的檢視，刪除或修正語意不良之試題。
- (六) 問卷預試：依據問卷的初稿寄發給抽樣之公立國民小學進行預試。
- (七) 正式問卷施測：寄發給分層抽樣之樣本學校進行施測。
- (八) 問卷資料處理：進行問卷編碼與統計分析。
- (九) 統整資料並提出相關結論與建議

第六節 研究限制

本研究採問卷調查法，在研究方法與整個體系上雖力求嚴謹，但仍因主客觀的條件影響，仍有未周延之處，茲將本研究可能的限制分述如下：

一、研究內容的限制

本研究主要了解教師對同儕輔導實施之態度與專業成長之關係，但學者對同儕輔導與專業成長的看法不盡相同，且本研究所界定的層面未能涵蓋所有內容，為本研究在內容上的限制。

二、研究方法的限制

本研究採用問卷調查法，研究工具為自編問卷量表，優點是可以對相關主題作適當的推論；但問卷所得結果受到其研究者所設定的範圍限制，未包含受試者的全部想法，對於研究情境也無法控制，受試者會受到情緒、態度、氣氛等主觀因素而影響作答情形，使研究產生誤差，為本研究在方法設計上的限制。

三、研究推論的限制

本研究雖是以全國公立國民小學教師為抽樣對象，採用分層隨機抽樣且因地利之便使東部地區教師抽樣比例稍高，加上並非全國教師的普查、未包括私立學校教師等，故因此研究結果之應用不宜做過度推論。

第二章 文獻探討

本研究以「同儕輔導」與「教師專業發展」的理論，作為本研究的理論基礎，探求同儕輔導能否幫助教師專業發展，第一節同儕輔導的理論基礎，第二節介紹同儕輔導的實施方式，第三節探討介紹教師專業成長的意義與內涵，第四節探討教師專業成長的模式，第五節分析同儕輔導與專業成長之關係。

第一節 同儕輔導的理論基礎

一、同儕輔導的起源

「視導」二字的英文為 (supervision)，從中可以看出有「在上」、「超越」的 super 與「察看」的 vision 的意思，顧名思義就是由在上面的領導者監督、指揮、管理在下位者之意 (邱錦昌，1999)。Holl 和 Garman(2001)也指出傳統的教學視導模式有著上對下的階級領導，彼此是不對等的關係，會讓被視導者產生壓迫、排斥的心態。因此若視導者能兼具嚮導與朋友的雙重角色，教師將能得到最大的協助 (邱錦昌，1999)。因為教師之間站在平等的立場，所關注的是教學現場中問題的解決與激盪出創新的策略，面對問題共同負責，對於專業能力的提升有實質的幫助。由此可知視導的觀點慢慢隨著時空背景的不同，而有所轉變 (如表 2-1)，像是孔恩 (Kuhn, 1922-1996) 所說的「典範的轉移」一樣。在以往教師只是忠實的執行者，只要照著視導人員的指示施行課程即可，是一種機械式、被動的方式，隨著社會變遷，大家開始認同視導不該只有上下的被動關係，Dull(1981)指出視導應該是培養教師能力，並與同儕、行政人員建立良好關係，以民主領導的方式，將視導功能擴大，慢慢的成為同儕輔導的發展趨勢。

表 2-1 視導典範的轉移

年代	行政監督時期	傳統科學管理時期	人際關係時期	創造改革時期	新科學管理時期
視導形式	監督、高監控型式、主從關係	科層體制、科學管理	民主和平的模式	折衷效率取向與人際取向	修正傳統科層體制，更具彈性
視導重點	確保學校達到一定的標準，但視導人員不一定有專業知能	重視效率、想藉由科管方法來提升教學效率	注重教師間與視導人員的互動歷程	透過組織再造，發展有效的教學策略	運用科技整合，發展專業，創造多元豐富的學習環境
視導角色	課程專家、地方官員	科學管理專家	教育專家	教學領導者	合作夥伴與多元發展
主要視導人員	地方政府官員	視導校長、一般的視導人員	官方視導人員、校長	學校本位的視導人員、同儕／校長、官方式導人員	學校本位的視導人員、同儕／校長、官方式導人員

資料來源：整理自邱錦昌（1999：83-85）。

由表 2-1 我們可以知道視導典範的轉移，行政監督時期的視導是以地方官員為主，雖不一定具有教育的專業能力，但卻位居領導者的角色，與教師處於上對下的關係；傳統科學管理時期開始慢慢注重績效，將工商業的績效管理引入教育中；人際關係時期多了民主的思維，認為應該要改變以往的對立關係，用民主平等的方式以鼓勵、平等的關係，來化解以往視導人員與教師間的緊張關係；創造改革時期，重視績效也重視學校同儕間的組織和諧與改造，教師才是教學的創造者，教育目標的達成，是教育全體人員共同的責任；新科學管理時期除了繼承以往視導的發展重點，更增添了多元、彈性的色彩，對這變遷的教育環境，提供有創意、合作、符合潮流的新觀點。

在行政院教育改革總諮議報告書中，強調教育的鬆綁、多元、教師的專業自主...等，一連串的教師專業成長活動陸陸續續蓬勃發展，最主要是要訴求教師應該要有向上的動力，積極主動的自主學習，近來對於「同儕輔導」(peer coaching) 概念相近的名詞有很多，如「同儕視導」(peer supervision)、「同僚視導」(collegial supervision)、「同輩視導」(partnership supervision)、「同儕教練」(peer coaching)、「同儕領導」(collegial leadership)、「合作性的專業發展」(cooperative professional

development) 等，其意義大同小異，均是希望教師能夠組成一個學習團隊，彼此相互協助、合作、交流、問題解決，以達其自我成長。而「同儕輔導」更強調教師同儕站在平等的地位，彼此互助合作，讓教師在教學過程不孤單，透過經驗的傳承與不斷的對話討論，促使教師改進教學與專業成長，故同儕輔導一詞更符合本研究之目的，所以採用同儕輔導一詞作為本研究之主要架構。

同儕輔導起源於 1950 年代興起於美國，此時正值行為主義學派，強調刺激與反應的連結，想藉由建立教學行為與學習結果的關連運用在教學上，來增進教師專業與學生的學習效能(Isenberg, 1990)。Joyce 和 Showers(1980)的研究指出，在 1970 年代，學校教師專業發展評鑑的焦點是在課程的展現與教師的教學方法上，當時至少有 10%的教師參加此訓練與評鑑，但可惜的是這些自願參加訓練與評鑑的教師，卻無法將所學的內容轉化成日常教學可用的技巧。而從此研究證明，在課程與教學研究的模式中，並沒有實際解決教師在教學技巧的改進與學生的學習成效。

為改善上述的教學現況，Joyce 和 Showers 自 1980 年開始首先提出同儕輔導的觀念，為了證明同儕輔導的效果，開始進行一連串的研究，當時提出一個假設：如果教師將自己在班級上所做的教學方式、策略與課程的安排，每一週抽出時間定期開會分享，開會的目的重點放在「教學上的分析、班級經營與學生的學習反應上」，遇到教學問題的老師，也可以趁此機會提出來討論。這項研究得到大家熱烈的迴響與肯定。於是開始推動由教師組成同儕輔導的團隊，分享彼此在教學上的發現，帶動了合作的開始(Showers & Joyce, 1996)。

同儕輔導的演變大致可以分成三個時期(Showers & Joyce, 1996)

(一) 1950-1970 年

美國在 1950 年代中期，教育改革重點放在學術的品質與社會的平等上。1970 年代早期對於在教師如何教學？教學策略為何？關注顯少，而導致了教育改革的失敗。後來教育學者慢慢將觀點放在教師如何學習新的教學技巧，應用在實際教學中，才是教育現場最實務的，因此開啓了以教師為同儕合作的團體，改變以往的看法。

(二) 1970-1987 年

教師們開始相信，由教師間組成同儕團體，改變學校的組織型態，打破單打

獨鬥的方式，以合作的方式發展出教室層級的技術如示範、觀摩、練習等，對教師的幫助更大，研究指出有組成合作式夥伴的教師，對於新技巧的練習與使用，都比獨自工作的教師更能充分擴展所學的教學技巧(Showers, 1984)。因此認為教師在教學現場所需的專業知能，透過組成的同儕團體彼此學習，以獲得實用且新的教學策略。

(三) 1988 年以後至今

更強調學校的支持與教師的合自願性，共同為學生的最大需求來尋找一個最佳的方式，如課程的安排、內容的選擇、教學的方式等，慢慢地，研究發現同儕輔導的歷程，透過學校的組織互動是非常重要的。

從上所述，我們可以發現整個美國的教改過程，由以往追求學術的品質、教育方針、政策，慢慢將範圍縮小至教師身上，因為不管課程如何制訂、政策如何改變，教師是課程的執行者，整體教育的好壞、品質是否提升、學生是否有得到最大的收穫，教師都扮演著重要的關鍵。若教師能藉由同儕團體的分享互助，得到最佳的教學策略，學生才能得到最有效的學習，教育的品質才能因此而提升。

二、同儕輔導的意義

同儕輔導強調教師之間彼此是相互合作、平等的地位關係，每一位教師除了具備其專業知識外，將每一個人特有的部分妥善的結合，便可發揮最佳的教育效能(溫明麗，2007)。許多學者對同儕輔導都各有定義，研究者將其定義整理如下：教師同輩之間形成夥伴關係，共組合作團隊，透過閱讀討論、示範教學、有系統的教室觀察與回饋，同儕間需有被質疑的雅量與質疑別人的能力，以檢視自己，來達到改進教學策略的一種方式，提升學生的學習效能(李順銓，2007；張德銳，1999；歐用生，1993；歐用生，2000)。同儕教師是經過一個協調者／領導者整體協調後，彼此透過討論、觀察、批判等架構不斷循環，別於一般傳統視導的方式，強調彼此的互助、鼓勵、支持(張世忠，2002；陳佩正譯，2002)。張清濱(1996、2002)指出同儕輔導是「較有經驗的教師指導較無經驗的教師」，以協助改進教學。同儕輔導是強調同儕之間的合作，藉著回饋提升彼此專業成長，關注在實際的教

學活動中，透過有計畫的觀摩、討論、回饋、修正等步驟來幫助教師，提升教學知能與學生的學習效能（吳清山、林天祐，2007；羅清水，2000；溫明麗，2007）。

綜上所述同儕輔導的意義，有四個重點：

- （一）同儕輔導中教師是一個合作夥伴，彼此處於平等的地位上。
- （二）同儕間組成合作團隊，讓有經驗的教師指導較無經驗的教師。
- （三）過程有計畫觀摩、討論、回饋、修正、專業對話，不斷循環。
- （四）主要目的是為了改進教師的教學，激發新的教學策略，促進教師的專業成長，提升學生的學習效能。

三、理論基礎

同儕輔導的實施是希望能透過教師同儕間的互助，彼此搭起學習的鷹架，激發出不同的火花，此外藉由學校良好的學習組織氣氛，來引領教師不斷發展無限的可能，並且配合教師在同儕輔導發展的需求，給予教師最大的支持協助，因此本研究之同儕輔導的理論架構以鷹架理論、學習型組織理論和需求階層論三個面向出發，分別論述之。

（一）鷹架理論

蘇俄心理學家 Vygotsky 的認知發展理論指出，人類的認知行為中有高低層次兩種心理功能，低層次的心理功能如感覺、反應、聯想記憶等，是不受文化影響，但受遺傳影響，存在著個別差異。高層次的心理功能是經由中介過程如符號、語言做為媒介，經由溝通而提升其功能（張新仁，2003）。而鷹架(scaffolding)一詞由 Wood、Bruner、Ross 在 1976 年所提出，它的基本概念是根據 Vygotsky 認知發展理論，強調藉由中介的訊息與工具，產生人類的活動，高層次的心理功能是需要社會活動的互動過程中產生（朱敬先，1997）。

鷹架理論是運用了 Vygotsky 的近側發展區（zone of proximal development ZPD）概念。Vygotsky 在 1978 提出將認知分成實際發展區（real level of development）與潛在發展區（potential level of development）。實際發展區是不需

要靠別人幫助，自己可以獨力完成的能力；潛在發展區是需要有能力的同儕、老師、父母協助，才能達到的能力。而這兩者間的差距稱之為近側發展區，鷹架的功用就是從實際發展區到潛在展區，有能力的他人所給予的協助（蔡敏玲譯，2005）。鷹架是一個暫時性的支持系統（如圖 2-1），當學習者的學習能力提高，鷹架作用的支持就會越來越少，會慢慢將學習的責任轉嫁到學生的身上，最後讓學生能夠自主學習，建構屬於自己的內在知識，這是一種責任的轉移（transfer of responsibility）（Rogoff & Gardner,1984）。Gee, Michaels 和 O'Conner(1992)提到鷹架為一種橋樑，老師扮演著引導與支持的角色，讓學習者釐清訊息和給予學習者協助。

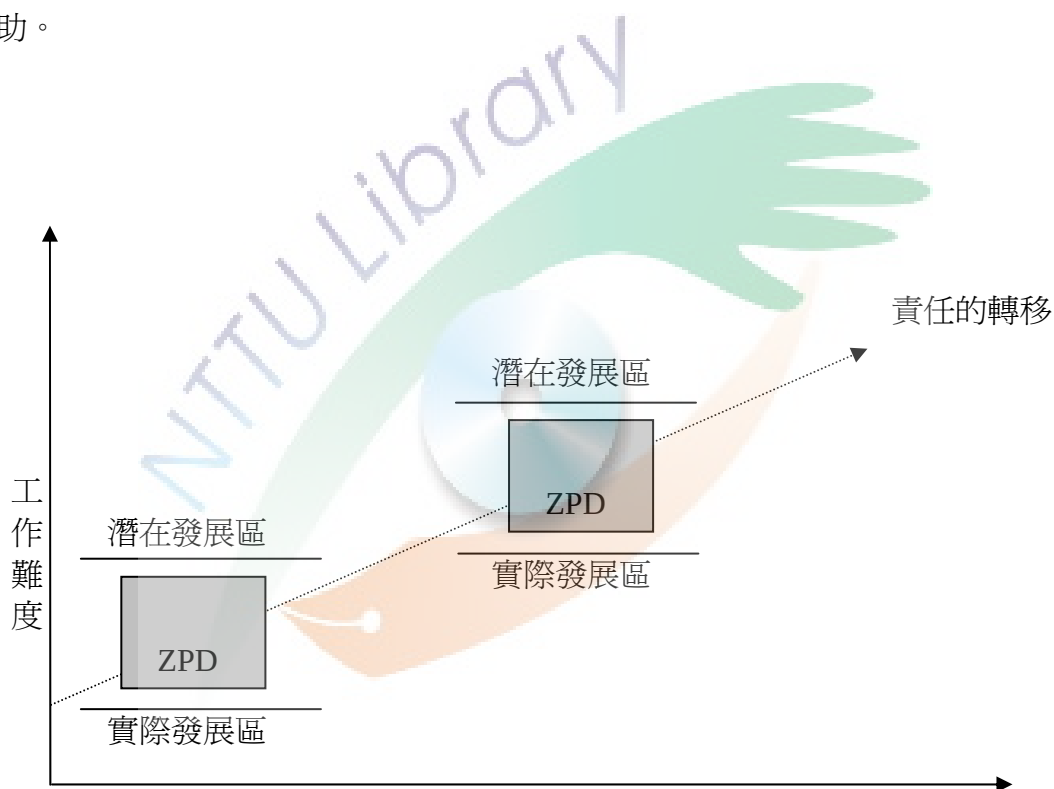


圖 2-1 鷹架系統

資料來源：張新仁（2003：120）。

此外，Dyson(1990)提出鷹架教學應包含兩個層面：一是水平鷹架，即學習的內容應該要配合學習者的先備知識與經驗。二是垂直鷹架，即是將學習動機引入學習內容之中，並將它結構化的安排，在互動歷程中提高認知的層次，培養更高一層的能力。

張宛珍（1997）指出在教學過程裡，老師提供一個適合學習者的學習目標，

以先備的知識經驗和社會文化脈絡作為暫時性的鷹架，師生間的對話溝通，是建立學習者的認知橋樑與問題反思的能力，慢慢產生學習遷移，促使學習者能有自我導向學習的能力。若將此理論應用在同儕輔導中，可以發現教師同儕就像搭鷹架一樣，以經驗、背景文化當作是一個橋樑，幫助教師從實際發展區到達可能發展區的歷程；在學習過程以平等的地位相互溝通，增進反省與問題解決的能力，最終目的是要使教師能自我學習，增進教學的技巧，提升專業能力。Hogan 和 Pressley (1997)為了讓學生在學習過程中得到概念的理解與建構，提出了鷹架實施過程：1.解釋目的。2.吸引學生參與活動。3.澄清。4.行為的建立。5.解題線索：學生要能主動提供解題線索。

若把上述鷹架實施過程應用在同儕輔導中，可以對應成：1.與同儕相互分享小組會議的目的。2.讓同儕可以主動參與。3.面對實際教學問題，一起討論或是示範教學。4.學到新的教學技巧，給予練習的機會。5.遇到新的教學問題，也能從同儕的互動觀察中，找到解決的方式。因此同儕輔導從 Vygotsky 的鷹架理論中，了解教師如何從實際發展區到達可能發展區教學歷程的轉變與自主學習。

（二）學習型組織理論

日本管理大師大前研一在《M 型社會》一書中提出「如果不能考慮現狀與未來，徹底改變一直以來的想法，跳脫既有框架的話，將會找不到能回答這個問題的好答案。」(p.261) 在學校亦是如此，現有的教學環境，隨著時代與思想的進步，少了一陳不變的氣息，但卻多了創新與突破的改變，我們唯有跳出原有框架束縛，才能使學校有嶄新的發展。

1.學習型組織的意義

吳清山（1997）將學習型組織定義為：一個具有不斷學習的組織中，利用系統性的思考，對於層出不窮的問題，探尋一個解決方法，如此不但增加知識與經驗的累積，更讓整個組織活耀起來，因此帶動了組織變革與不斷創新能力。

黃淑馨（1997）認為學習型組織對學校而言，為因應教育的需求，教師組成同儕小組，小組成員需要不斷的超越自我，相互學習，以互動學習的方式，共同解決所面臨的問題，彼此間有共同的願景，以創新學校的文化。

Senge(1990)指出學習型組織是個體在組織中，不斷的相互學習，透過學習

來創造新自我，追求完美的問題解決方案，讓全體人員能接納問題解決的方法，並且不斷的創造新思維，讓組織有良好的學習氣氛，使學校在同儕的互助學習中突破傳統，達到組織一同發展的目的。Senge 也提出邁向學習型組織的五項修煉：

(1) 自我超越：學習者了解自己真正的想法與願望，透過客觀的觀察、培養耐力、專注力，運用各種方式來追求自我突破與超越，這是一種態度上的轉變，每一個成員的自我期許與全新的投入的態度，不斷創造奇蹟，達到終身學習的目標。(2) 改善心智模式：每一個人對自己的心智模式運作深植在心中，也成為對周遭世界認知的基模，並且深深影響每一個人的行為。藉由改善心智模式，打開心靈，增加對話與省思，開啓對外在世界的溝通，不斷澄清自己對世界圖像的看法，才不會只從單一角度來看事情，而導致無法突破盲點，遲滯不前。(3) 建立共同願景：遠景是成員彼此共同勾勒的藍圖，也是大家努力的目標，組織有目標，成員才會有凝聚的心與使命感，共同追求卓越，主動積極投入和參與，創造新的學習氣氛。(4) 團隊學習：有別於過去單打獨鬥的時代，結合集體智慧，透過理性溝通與對話，相互的學習分享，是團隊學習必要的條件，能將別人的意見、想法，相互融合，產生全新的思維，並特別強調以團隊方式來學習成長。(5) 系統性思考：在組織中看見細微因素的互動關係，能觀看整體，洞察未來，獲取回饋的訊息，保留成功經驗，如同智慧的累積一般，掌握變化，開創新視野。

根據上面所述，學習型組織是組織裡所有成員，用一種有持續性的耐力，不斷的吸取新知，同時利用這新知，來適應日益變化的環境，以系統性思考的觀點，來觀看整體發展，促使成員的潛能不斷被激發出來，強化整個組織變革的能力。如果將學習型組織應用於同儕輔導中，即是學校中的同儕，以團隊學習的態度來面變化的教育環境，利用改善心智模式來了解所面臨的問題，尋求解決的方案，以自我超越的自我期許心態，鼓勵自己終身學習，整合整體的系統思考，因應時代需求，建立願景，塑造優質的學校。

2.學習型組織學校的特徵

吳清山（1997）提出學習型學校的組織特色，可歸納如下：

(1) 持續性的學習：重視個人、團隊、組織三者的不斷學習，對內增加新知；對外增加挑戰能力。(2) 系統性的思考：對於一系列連串的問題，需要用系統性的

思考，尋求最佳的解決答案。(3) 開放的文化：成員同儕間彼此敞開心胸，相互信任，組織是開放的雙向溝通，提供一個完善的學習環境。(4) 工作的激勵：提供回饋，表現優良者給予獎勵，促使成員有向上的動力，加速組織革新。(5) 不斷的嘗試：勇於嘗試，從錯誤中吸取經驗，讓組織有不斷創新的能力。

蔡琮英(2004)、Marsick 和 Watkins(1993)、Southworth(1994)認為學習型組織學校應該有以下特色：

(1) 集體持續的努力，提升專業能力：學校領導人的支持與教師秉持著自我超越的信念，和同儕間共同合作學習，學校是提供學習的機會，而教師是不斷的學習者，透過不斷的精進，來提升專業能力。(2) 培養學生自我導向的學習能力：重視學生的學習活動與學習效能，設計有挑戰性的課程，激發學生興趣，引導自我學習的能力，如此才能適應變化的社會。(3) 營造開放的學校氣氛與學習文化：建立分享的學習環境，如此開放的氣氛，才會激盪出創意、問題解決的辦法與和諧的文化，才能支持團體持續學習，藉由不斷的討論、對話，改變態度想法，使個人與學校持續進步。(4) 建立共識，為願景努力：學校本身就是一個有系統的學習組織，而學校的同事、學生、家長共同參與所關心的議題，有計畫的實施改革計畫，朝願景努力發展。(5) 學習系統思考，改善心智模式：了解每件事情背後的複雜性意義與因果關係，改變自己既有的觀點與做法，對於問題重新思考，以尋求最佳的解決方案。(6) 重視教學視導，強調合作學習：學校的領導者應具備不斷學習的特質，讓學校充滿著豐富的學習氣氛，重視教學視導，使學習者不斷在討論與省思中，精進教學。(7) 善用社會資源，帶領社會學習：社區是學校資源的重要來源，與社區結合讓學生了解自我生長的社區特色，利用實作來不斷探索與建構知識，能促進學生的學習成長，除此之外，更可以讓學校的組織團體，產生學習的風氣，來帶動終身學習。

由上述專家學者的意見可以知道：吳清山(1997)提出學習型學校的組織特色，偏重於學校內部的組織改善，讓學校的組織成員持續性的充實自我、不斷的嘗試挑戰，建立起雙向溝通的平台，讓團隊、組織與個人三者有溝通的管道，並且鼓勵表現優良的成員，藉以不斷滿足成長需求。而蔡琮英(2004)、Marsick 和 Watkins(1993)、Southworth(1994)所提學習型學校組織特色除了包含吳清山所說的學習型學校組織特點外，更細部地將學生的學習能力與教師的教學效能納入其中，

並且重視學校社區資源的運用，使學校與社區共同成長。因此以學習型組織學校之觀點對應到同儕輔導，是符合同儕輔導的意義，以一個平等的角度，重視同儕間合作的歷程，有學校行政的支持，營造學習的氣氛，藉由對話、省思讓教師不斷學習持續進步，以提高學生的學習效能為目標，激勵教師在專業上有所突破，讓學校不僅是教師，連行政、學生甚至是家長、社區都動起來，形成一個相互支持的網絡。

（三）需求階層論

在教師專業發展的過程，以人本取向動機的美國心理學家馬斯洛（A. H. Maslow, 1908-1970）所提出需求階層論認為，必須要將內在的需求動機視為專業成長的原動力，才能引發外在自發性的行為，所謂動機即是能激起、導引並維持心理活動的動力（張春興，1993）。Maslow 將人類的需求階層，分成七種動機需求依序排列，分別是：1.生理需求（physiological need）：能夠維持人類基本生活的需要，如食物、飲水等身體的舒適與基本溫飽。2.安全需求（safety need）：泛指受到保護、免於威脅，而獲得安全感的需求，如受別人幫助、職業有保障、病痛能求醫治等。3.愛與隸屬需求（belongingness and love need）：希望能獲得他人的接納、支持，成為社會的一體。4.自尊需求（self-esteem need）：包括自我尊重與受到別人的尊重，如認可、讚許。5.知的需求（need to know）：即為學習動機如閱讀、試驗、操弄等。6.美的需求（aesthetic need）：對於美好事物欣賞的需求。7.自我實現需求（self-actualization need）：透過努力，實現自己的期望，對生活、工作、人生都感到很滿足（張春興，1994）。

根據上述 Maslow 的觀點，我們可以知道，人類對自己的滿足都是有階層順序的，先將生理、安全、愛與隸屬、自尊、求知、求美的需求滿足，才会有追求自我實現需求的動力。以 Maslow 的需求階層理論來看同儕輔導，將 Maslow 所提的需求階層理論對應到同儕輔導中，我們可以發現：1.生理需求：同儕輔導能夠滿足教師在教學上的基本需求，提供教師一個優質的教學環境。2.安全需求：同儕輔導能讓教師在遇到教學困境時，提供適時的協助，使教師因為受同儕的幫助解決問題，而感到安全。3.愛與隸屬需求：同儕間的相互關照、彼此關注、鼓勵，給予教師在精神層面的支持。4.自尊需求：同儕輔導講求的是相互尊重，鼓勵意

見的交換，發展同儕的情誼，每一位參加的教師都受到相同的重視。5.知的需求：藉由不斷的對話、分享，讓參與的教師都能接受到新的資訊，對於自己感興趣的主題，產生了學習的動機。6.美的需求：當同儕在分享新的教學法或是新創造的教具時，會抱著對美好事物的角度來欣賞、學習。7.自我實現需求：讓教師不斷的接受新挑戰，將所學習到的教學理念運用到實際教學中，看見學生熱烈的反應，而獲得教學的成就感與高峰經驗，更加促使教師努力追求專業成長，來滿足自我實現的需求。

因此，同儕輔導從 Maslow 的需求階層理論中，了解教師的需求與如何引導教師，創造教學的高峰經驗，邁向專業的自我實現理想。

第二節 同儕輔導的實施步驟

同儕輔導的實施方式有很多，每一位學者都有自己獨到的見解，但最終目的均是希望能提供教師一個支持性的系統，遇到實際的教學問題，藉由這樣一個諮詢的管道，來提升自己的教學效能，將各學者的看法分述並整理如下：

一、螺旋式的同儕輔導

螺旋式的同儕輔導顧名思義就是如螺旋般層層而上，提供教師在不同階段的協助，Reikoff（1981）曾提出四種螺旋式的同儕輔導實施步驟，其過程如下：（1）備詢的螺旋（the consultative gyre）：在學校成立一個同儕輔導推行的委員會，提供諮詢、顧問的功能。（2）工作的螺旋（the working gyre）：所關注的焦點在於如何讓學生獲得最大的學習成果。（3）密集性的螺旋（the intensive gyre）：處理有關於學生所面臨的嚴重問題。（4）協助性的螺旋（the assistance gyre）：為教師提供一個循環的支持性架構，協助教師教學的輔導工具。故 Reikoff 認為同儕輔導的實施應該以一種螺旋同心圓的方式來進行，彼此環環相扣，先以備詢為最內層的螺旋，其次是工作螺旋、協助性螺旋、最後是協助性螺旋，在學校成立一個支持

系統，實際提供教師需求。

二、循環式的同儕輔導

所謂循環式的同儕輔導是指在實施過程中藉由循環式的演練過程，讓教師能熟悉新的教學技巧與回饋每一次同儕輔導的過程來自我檢視，藉以提升教學專業。張世忠（2000）、張德銳（1999）、鐘添騰（2002）與 Joyce 和 Showers(1982)、Peter (1996)都有提出同儕輔導實施提出看法，茲將各學者的看法統整如下：（1）研習並訂定契約：對於參加同儕輔導的小組成員，制訂一系列的契約，包括了每一個人分配的時間、角色上的定位、如何分配負責的工作、期望所得到的結果等。在學校組成一個 4-8 個人的同儕團體小組，小組成員可以跨年級、學科，且定期開小組會議，針對教學上的問題或技巧提出討論、探究原理原則，與可以運用的資源。（2）訂定計畫：將大家的意見加以整合，找出急需改進的項目、問題，針對這些項目、問題，提出欲達到改進的目標和方法。（3）提供示範教學：發揮教師的專長，每位教師都有自己擅長的科目，將自己的經驗分享給大家，彼此都輔導員。從輔導員的示範教學，或者觀看其他學校教師的教學錄影帶時，輔導員必須從旁加以解釋，教師可以提出問題，澄清自己的疑慮，能更了解使用的時機與技巧，並且容許有不同意見、看法，大家相互分析討論，考慮到整體進行脈絡。（4）練習與回饋：看完示範教學後給予同儕練習的機會，進行所謂的微型教學，等技巧能靈活運用時，選擇班級為教學對象，夥伴間相互觀看教學，彼此敞開心房與尊重，被觀看者能勇於接受別人意見與回饋，不斷的再修正。（5）獨立練習與回饋：教師回到自己的班級，運用所學的技巧於實際教學中。教師同儕也可到班級上，觀看自己的教學，給予意見和改進的空間，一直不斷的循環修正。（6）重新評估：在每一次目標設定之後六到八個月，輔導人員要帶領小組成員一起回顧整體的實施過程與結果。

三、實施同儕輔導應注意之步驟

張清濱（2002）同儕輔導在學校實施時必須注意四個步驟：（1）建立同儕輔導的機制，成立輔導團隊：運用學校裡的教師團隊，可以跨年級、跨學科領域，相互扶持、鼓勵，改進教學。當教師有一些想法時，可以彼此討論將想法化成有效的教學步驟，轉化成課堂上的實務。教學輔導教師除了本身的教學工作外，要有充足的時間到各班教室，來觀察教學，幫助教師分析改進教學策略，教師之間可以輪流當輔導人員。（2）營造互助、改進教學的氣氛：要實施同儕輔導的前提是學校本身要有相互合作、改進教學的理念，行政的支持與教師的意願很重要。（3）釐清同儕輔導的目標與目的：如輔導的目標是什麼？要觀察哪些項目？如何教學回饋？回饋後教師的反省效果如何？如何配合學校的教學時間等。（4）安排時間，正式或非正式的同儕輔導：同儕輔導可以是正式或非正式方式進行，通常分成教學觀察、意見溝通、問題解決，這樣有助於教師同儕間的互動。

綜合上述各學者對同儕輔導實施的看法，與配合在學校的實際運作，將同儕輔導的實施過程整理如下：（1）準備工作：成立小組的同儕團體，制訂契約，讓成員了解小組目標、實施的方式、評估教師需求...等，並且配合學校課表，找出共同可以討論的時間以及得到學校行政的支持與鼓勵。（2）建立夥伴關係與專業成長活動：讓小組成員彼此熟識，了解每一個教師的專長背景，除去緊張、不信任的關係。透過會談提出自己的教學困擾或是經驗分享等，訂定主題、擬定行動計畫。（3）示範教學：依據主題，聘請有經驗的教師或專家來示範教學，或是看錄影帶等，讓教師有機會學習、觀摩。（4）練習與回饋：看完示範教學後，可以提出問題加以討論，並給予練習的機會，來熟悉整個教學流程。（5）獨立練習與觀察回饋：讓教師將所學的教學技巧運用在實際教學中，教師可以自拍教學影帶或是請其他同儕來進行課室觀察，比較自己在教學前後的差異感受。（6）持續不斷循環修正：事後召開小組會議，彼此討論欲改進的部分，或是提出新見解、相關訊息，根據所回饋的資料，提出改進的策略，以作為下次教學的重點。

第三節 教師專業成長的意義與內涵

一、專業成長的意義

所謂師者，所以傳道、授業、解惑也，要做到良師除了職前的教育訓練外，也不斷的對於自己的專業知能，加入新的想法，以求在教育專業成長發展。在聯合國教育科學文化組織（UNESCO）曾指出教師唯有不斷的學習成長，專業知能才能永保清新。專業成長更是身為現代教師應該有的學習態度與認知，許多學校也正積極的推動教師專業成長活動，鼓勵教師不斷求新求進。針對不同學者對於專業成長所持的觀點並不相同，各有不同的見解，茲分述如下：

李俊湖（1992）認為專業成長是指教師在從事教學工作時，參加各種正式或非正式的活動如進修活動，能使教師產生自我反省，增加教學的知能、技巧，主要目的是希望促進教學品質的改善，改進專業文化。

呂鍾卿（1996）指出教師專業成長是教師在其專業場所，透過主動積極參與各種學習活動與反思的歷程，在專業的知識技能與態度上達到符合教師專業的標準，使教學效能提升。

白穗儀（1999）指出教師專業成長除了職前階段的訓練，所獲得的能力外，也包括工作生涯中的進修、研究、在相同領域的同儕組成學習團體，發展共同價值、自我省思、改進教學技能與態度的專業歷程。

錢富美（2001）專業成長是指教師應該不斷充實自己，透過進修、研習的方式得到新知，如此才能面對日漸變遷的訊息。

Erffmeyer & Martray（1990）教師的專業成長是透過教師在學校的表現，如增進自己的專業技巧、知識，藉由自我省思來達到改善的歷程。

Hargreaves & Goodson（1996）指出教師應該要具備以下七點特質（引自楊深坑等，2002）：（一）教師應該要有不斷的自我探索精神。（二）教師應負起在教學、學生課業的責任。（三）建立同儕間的合作文化，共同解決實際的教問

（四）多參與相關的教學活動。（五）主動積極的照顧學生。（六）結合社區資源，運用於教學中。（七）肯定教師工作的複雜性，並給予尊重。

綜上所述，將專業成長以內涵、方式與目的三方面來論述其特色：

- (一) 在內涵方面：專業成長包括教師想法的轉變、態度、意願、解決教學實務上的問題。
- (二) 在方式方面：教師在教學過程中可以參加各種正式或非正式的活動。如進修、研習、組成小組團體...等各種正式或非正式的活動。
- (三) 在目的方面：教師專業成長目的在學校組織與個人都能有良好的發展。就學校組織而言：學校是教育下一代的搖籃，有良善的組織環境，必也能為學生的學習加分，所謂孟母三遷說明了環境影響的重要，唯有良善的學校組織，才有辦法推動教育的理想，共創品質教育。就個人而言：教師是推動學校搖籃的手，也唯有教師不斷的追求自我成長，參加各種正式或非正式的活動，提升專業水準，改善教學技巧，學生才能得到最佳的學習效能，對學校或學生而言才有雙贏的可能。

二、專業成長的內涵

教師的專業成長是一個持續而且動態的過程，透過許多活動、研習，讓教師不斷的追求知識、技能、態度上的轉變，專業成長的內涵指的是專業具體的目標與內容，學者對教師專業成長的內涵，因為看法不同，所以所關注的重點也不盡相同，分述之：

單文經（1990）把專業的知能內容分成（一）教育專業知識：包括了一般教育專業知識如一般的教育知識、學生的身心發展知識、教育脈絡等，和與教材有關的知識如教材內容、教材教法、課程的架構等。（二）熟悉教學推理能力：包括理解、教導、省思、轉化、評鑑、新理解等。

李俊湖（1992）認為教師專業發展包括了三層面：（一）教學發展：提升教師在教學的專業知能，包括教學展與歷程結果，可藉由閱讀、教學問題的討論、同儕對話、進修、研習等方式來提升。（二）個人發展：指教師在人際關係的培養、訓練溝通能力、個人的生涯計劃、教師本身的自我信念、價值觀、對工作滿意度等。（三）組織發展：對於組織管理、決定的參與，透過成員的互動、分享，

來確立目標與需求，增進問題解決的能力。

饒見維（1996）將專業成長內涵分成（一）「教師通用知能」：是在各種情境下的一般性知識與能力，包括：1.通用知識：博雅教育、通識教育等所培養出的知識，如語文、科學、哲學...等。2.通用能力：如教師的人際關係、溝通表達能力、問題解決、創造思考能力、批判思考能力等。（二）「學科知能」：教師對任教學科能掌握學科精髓，幫助學生發展出相關的知識與能力。學科知能包括1.學科知識：如內容知識、章法知識、學科信念等。2.學科技能：如數學、才藝等。（三）「教育專業知能」：是教師特別要加強的專業內涵，包括1.教育目標與教育價值的知識：透過一些教育哲學，使教師了解教育目標與價值，進一步成為個人的教育理念，影響教師的想法。2.課程與教學知能：是指課程規劃的一般課程知識、一般性教學知能、與學科教學知能等。3.心理與輔導知能：主要在幫助學生學習、輔導各種學生問題，如學生身心發展與學習心理特性的知識、輔導的原理與技術等。4.班級經營知能：指教室經營與管理的一般性原理及策略，如何營造良好的學習氣氛、如何安排學習環境、建立班級規則等，是班級中各種教學活動的基礎。5.教育環境脈絡的知識：對校內外環境脈絡清楚的了解，如學校組織與運作、學校的社會脈絡、文化背景等。（四）「教育專業精神」：教師對教育工作產生認同與承諾，對教育工作投入的深度，如表現主動負責、熱心服務、精進研究等。

陳美玉（1998）認為教師專業發展的內涵，大致可以分成教學、課程、班級經營、教師專業實踐理論發展等四個層面。

呂錘卿（2000）提出教師的專業成長內涵包括三大方向，有教師專業知能、教師專業態度與教師生涯發展，細分成十八個細項：（一）建構教育理念。（二）了解教育改革。（三）了解學生發展與學習。（四）了解課程發展與設計。（五）掌握教學目標。（六）精通教材教法。（七）進行有效教學。（八）運用適當教法。（九）善用教學媒體。（十）利用教學資源。（十一）進行有效評量。（十二）做好學生輔導工作。（十三）有效班級經營。（十四）有良好表達溝通能力。（十五）參與學校經營。（十六）從事行動研究。（十七）有良好教育專業態度。（十八）做好生涯規劃。

Shulman(1987)認為教師必備的知識共有七項：（一）學科的知識。（二）教

室經營與管理能力的知識。(三)對課程結構、理解的知識。(四)教學知識。(五)關於學生輔導的知識。(六)對教育環境的了解如社區資源。(七)對教育目標與價值的知識。

Erffmeyer 和 Martray(1990)在設計教師專業成長的量表中，認為教師專業發展應包含：(一)對於現在當前的教育趨勢、理念、知識，要有所了解並靈活運用於教學中，這些知識可透過書籍、期刊中得知。(二)發展屬於自己的教學理念。(三)對於不同學生，應該要採取因材施教的方式，來符合個別需求。(四)隨時要增加新的知識與觀念，特別是自己所任教的科目。(五)增進班級經營的技巧與教室管理的策略。(六)與同儕間的溝通、人際關係的培養。(七)有多元文化的民族觀，才能設身處地為不同族群、文化發聲。(八)採用多元化的評量方式，不同的教學目標，評量方式也應該不同，讓學生以不同方式來表現所學的成果。(九)教師應該自己有更高學問的追求如進修博碩士。(十)參加各種研習、座談會、小組討論等。(十一)不斷突破自己的教學方式，嘗試用新的策略或技巧，並評估學生接受的情形。(十二)妥善利用家長、社區資源，提升學生的學習興致。

Reynolds 和 Cuttance(1993)提出教師應該必備的知識包括：(一)關於學科的知識。(二)關於教學理念的知識。(三)對於教室的經營與管理的知識。(四)關於整個教學脈絡、文化背景、政治脈絡等知識。(五)學生學習的知識。(六)特殊兒童管理、教學的知識。(七)課程的相關知識。(八)對於評量方式的知識。(九)關於各科獨特的教學知識。(十)有關閱讀寫作教學的知識。(十一)關於數學的教學知識。(十二)對於教師的人際溝通、協調合作的知識。(十三)對於教師的權利與義務之知識。(十四)關於教學道德與倫理方面的知識。

將上述學者對專業成長的內涵，整理歸納如表 2-2：

表 2-2 教師專業成長內涵總歸納表

專業成長內涵 學者	教學知能	學生輔導	班級經營	人際溝通	專業態度	教育新知
單文經	*	*				
李俊湖	*			*	*	*
饒見維	*	*	*	*	*	*
陳美玉	*		*		*	
呂錘卿	*	*	*	*	*	*
Shulman	*	*	*			
Erffmeyer 和 Martray	*	*	*	*	*	*
Reynolds 和 Cuttance	*	*	*	*		

綜上所述，雖然每一個學者主張專業成的內涵不盡相同，有的是用比較宏觀的角度；有的則是用比較微觀的角度來看專業成長，綜合各學者的觀點，本研究對教師專業成長的內涵細分成六大項：

- (一) 教學知能：教師在教學過程中，為提高學生學習效能、動機，運用媒體、教材教法，多元評量，有效的教學活動，來增進學生的學習表現，所需要與具備的專業知識與技能。
- (二) 學生輔導：了解學生的興趣與需要，根據學生的潛能，提供學生適合的學習方法，並幫助學生適應學校生活與輔導學生面臨的困擾，表現對學生的期望之所需的知識、技能與態度。
- (三) 班級經營：教師有組織、有計畫的處理班級的所有人、事、物，如運用管理策略、賞罰技巧，使教室的活動得以順利進行，讓教室成為學生能快樂學習、教師能發揮專長的地方。
- (四) 人際溝通：在班級上教師能跟家長溝通意見、教師與學生能彼此雙向聯繫

以及學生之間同儕的討論，在學校裡教師與行政之間的互動、與同事間的和諧氣氛、教師自己的情緒管理以及與社區人士的交流等所需的技巧與態度。

(五) 專業態度：在教學的過程，透過不斷的反省、批判，對自己設定目標自我成長，對工作永保著熱忱與承諾，朝著教育理想來前進。

(六) 教育新知：教師對新的教育理念、資訊、教育趨勢、議題的關心與接受程度，來衡量教師是否有不斷的鑽研教育相關資料，使自己不斷的成長。

第四節 教師專業成長的模式

教師專業成長的模式很多元，每一個學者都有自己的見解，而這些模式最終的目的都是希望能提供教師一套有系統、有計畫、持續性的方式，透過正式或非正式的活動，作為教師專業成長需求的指標，以下針對各學者所提的專業成長模式加以分析：

蔡碧璉（1993）提出了教師專業成長的模式，教師的專業成長受到三種因素所影響，如圖 2-2 所示：

（一）教師對成長活動的認同：首先教師必須對成長活動有需求，並且願意參與，參與後能給予活動回饋。（二）合作支持：如果能得到支持如行政的支持、校長的認同、同事的協助、或是重要他人的支持如學生、家人、家長、專家等，教師會更有信心追求專業的成長。（三）行動計畫：大家共同決定方式，包括活動的形式、流程、計畫，整個行動計畫在實施過程中也要不斷的進行評估與評鑑。

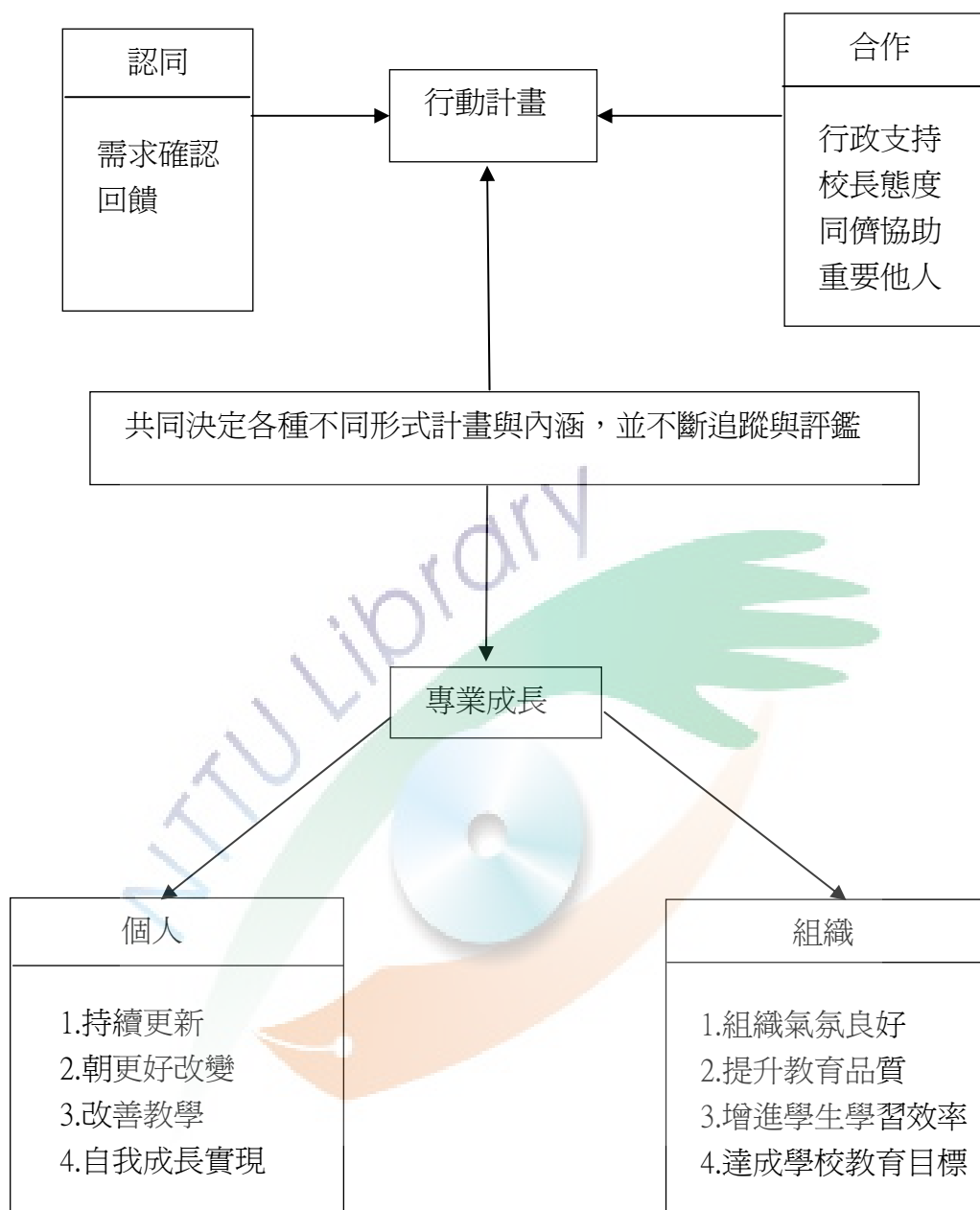


圖 2-2 教師專業成長模式

資料來源：蔡碧璉（1993：50）

教師的專業成長，必須要教師本身有認同並確信有其需求，得到學校行政、同儕的支持，如此參加研習或活動才能會有動機，此外與學者專家的對話，引發對自我的省思與批判，更是引導專業成長的動力，活動後的回饋能檢視自己吸收的成果，藉由不斷的修正與評鑑，要求自己持續成長，達到專業的目標，如此邁

向自我成長的喜悅，也帶動了整體學校組織的學習氣氛與向上的潛能。

歐用生（1996）教師可藉由相互學習與自我發展，來促進專業成長：

（一）相互學習的途徑：1.相互對話：方法有討論、座談、經驗分享、閒聊等。2.畫像法：讓教師相互教學觀摩，將結果的方式記錄下來如座位安排、教具的使用、行間巡視...等，事後可以提出意見，分享經驗。3.同輩視導：教師間組成小組，形成夥伴關係，共擬課程設計、教學計畫，相互觀摩、討論、回饋。4.合作學習：站在一個平等的基礎上，進行表達與專業對話，建構新的知識。5.教學合作研究。（二）自我發展的途徑：1.培養對專業文化的敏感度。2.有開放的態度。3.了解反省的重要。4.以自己或同儕的實際教學為研究的對象，發現問題，探求解決方法。5.對自我有生涯發展的計畫與時間表。

呂鍾卿（2000）提出五種教師專業成長的模式：

（一）個別式的成長：包括了反省式的思考、閱讀、專題研究，重點放在教師可以獨力完成，或是在關鍵時刻由有經驗的人協助，幫助其專業成長。（二）小組式的成長：包括了小組討論、實作練習、課程發展，透過討論實作，來激盪出不同的想法與熟悉使用技巧，運用在課程發展之中，可用來檢驗專業成長的成效。（三）輔導式的成長：包括了教學視導、同儕輔導，以同儕輔導的方式最能被教師接受，因為彼此站在平等的立場，較不會有壓迫的心理，且由同儕間的對話、觀摩，也容易產生教學創新的想法，而提升專業知能。（四）團體式的成長：包括專題演講、教學觀摩、參訪、影片欣賞，可以吸收新的觀念，提升教師的視野，所謂「他山之石，可以攻錯」就是這個道理。（五）網路的資源學習：在 e 化的社會，利用網路搜尋知識或是網路教學，既快速又方便，且更新速度快，不受時間空間的影響，即使是在電腦的那一端，也可以跟同好隨時互動。

顧瑜君（2002）專業發展的媒介可由以下三種模式來達成：

（一）同儕教師：以基層教師作為教師在職進修研習的主講者，將自己的教學方案、經驗分享給同儕，主要是以實務教學為研究內容，提升教師的專業成長。（二）生產式研習：以系列工作坊取代單場演講的研習，以做中學的方式，強調實作的成果，除了專家學者演講外，也可以搭配同儕教師的案例分享，但重要的是參與研習的人，需要再依系列研習中完成一套教學設計或是課程。（三）夥伴關係學校：將大學與中小學、學區、基層結成夥伴關係，它重視的是價值與工作取向，

以符合學校發展為中心，與社區資源結合，作為學校課程的改進資源，發展多元、有特色的學校模式，以促進教師專業發展。

Fessler 和 Burke(1983)所提出由輔導人員與教師兩者間的互動關係，發展出合作的途徑，來增進教師的專業成長，其專業成長的因素有下列四項，如圖 2-3：

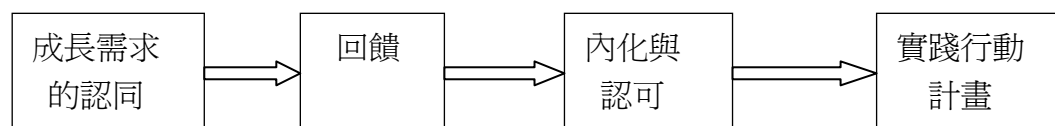


圖 2-3 專業成長的因素

資料來源：Fessler, R., & Burke, P. J. (1983: 108)。

(一) 成長需求的認同：教師對於各項專業成長的課程與活動，有意願持續性的參與，而這參與的動機來自於重要他人的支持，包括了校長、主任、同儕、家人、家長與學生等。(二) 回饋：教學過程中，學生反應的熱烈與否，對於現場的教師感受是最直接的，這樣的反應會激起老師的鬥志與成就感，當然回饋也包括家長的意見與同儕間的經驗分享。(三) 內化與認可：教師從學生反應中，得到的雙向的回饋，這樣的寶貴經驗，藉由教學後的省思，可以提出改進之道，配合學生的個別差異並修正方向。(四) 實踐行動計畫：經由上述一系列的過程，從過程中得到回饋，經由回饋不斷的修正，內化成努力方向，發展成行動計畫，加以實踐。這樣的過程需要大家的通力合作，因此發展成合作式的途徑。

在同年 Fessler 和 Burke 根據專業成長的因素，提出了教師專業成長的模式，如圖 2-4 所示：

(一) 教師透過自我評估，了解自己專業成長的需求，擬定專業成長方案。(二) 輔導人員藉由診斷專業成長需求，了解教師所需，對其教師所擬定的專業成長方案做出回應。(三) 專業成長方案符合教師真正所需，達成最大效能。(四) 輔導人員與教師之間彼此溝通，輔導人員認同教師的自我評估需求，而教師也能接受輔導人員的意見，對專業成長有更大的助益。

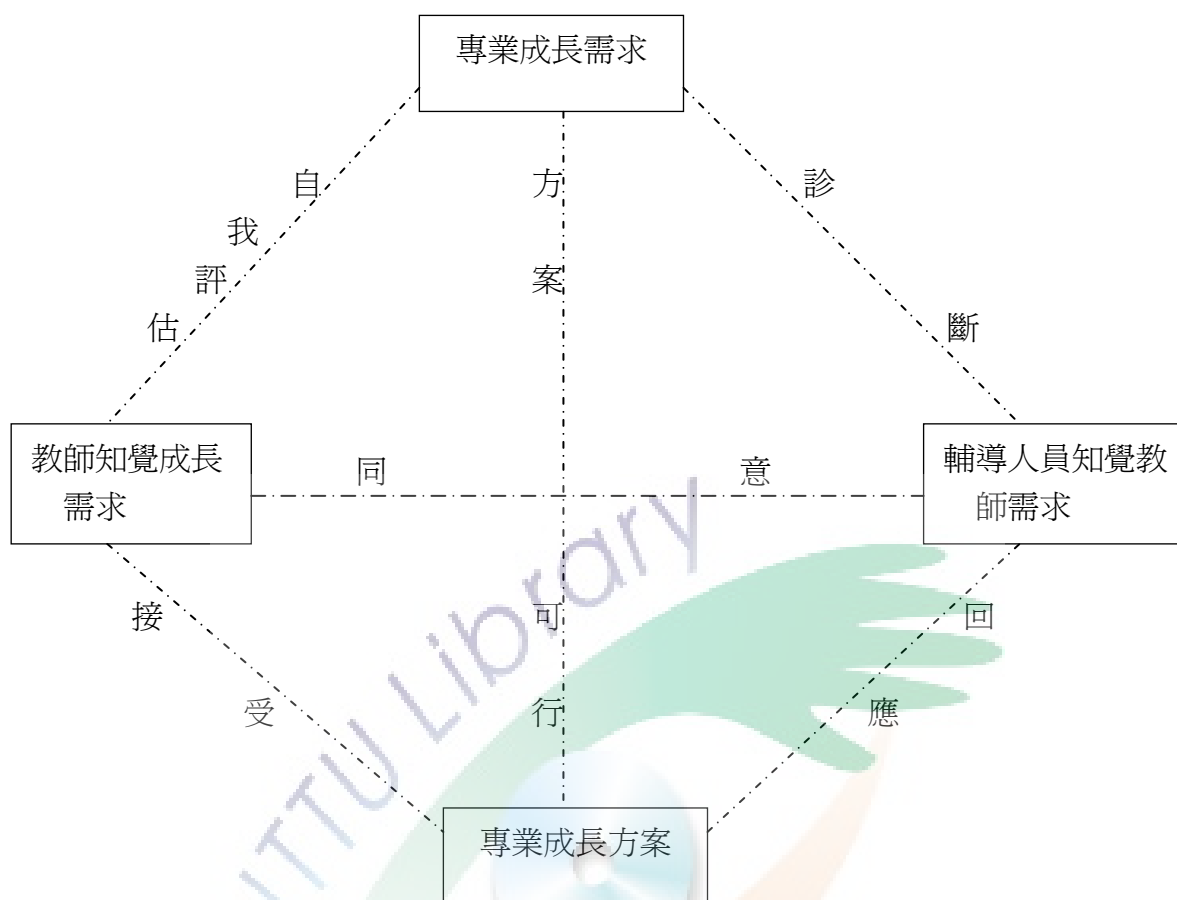


圖 2-4 教師專業成長的模式

資料來源：Fessler, R., & Burke, P. J. (1983 : 45)。

Glatthorn(1987)提出五個教師專業發展的途徑：

(一) 專業對話 (Professional Dialogue)：以教師為主體，目的在使教師在教學過程中，透過開放、傾聽、討論的方式，來達到教學的省思，讓教師彼此分享經驗，改變原有的態度，將其討論的結果與經驗融合，運用在實際教學中。(二) 課程發展 (Curriculum Development)：教師間的共同合作，設計一套課程，包含了教學計畫、課程內容、教材的選擇，配合學生的個別差異，可以增減教材，這樣的方式讓教師願意分享自己的經驗。(三) 同儕視導 (Peer Supervision)：教師組成小團體，以臨床視導的訓練步驟，來幫助教師，此種方式以同儕給予的協助是最有系統的，它是一個循環的歷程。(四) 同儕輔導 (Peer Coaching)：教師組

成小組，對教學技巧、理論、學生的問題等，進行討論，藉由經驗的分享與不斷的修正，來增進教學的專業成長。(五) 行動研究 (Action Research)：教師最了解實際的教學問題，讓小組教師彼此合作，對於教學現場所出現的教學問題，試圖找出解決方式。因為 Glatthorn 非常強調教師彼此的合作學習，所以將此教師專業發展的途徑稱之為「合作專業成長模式」。

Gibbons 和 Noman(1987)認為教師的專業成長除了教師本身的訓練外，學校行政系統的支持也是關鍵因素，因為學校若有支持合作的氣氛，提供教師必要的協助，使教師不會感到孤立無援，如此個人與學校的成長才會實現，此模式有三大要素：(一) 自我引導：因為教師最知道自己要什麼，所以由教師自己設計成長的計畫，承擔其責任，追求教學卓越。(二) 課程發展：教師的角色已經轉變，不再只是課程的執行者，更背負著課程的創造者、設計者的任務，當課程發展的權力下放給教師，教師便可以決定課程的走向。(三) 協調合作：教師共同設計教學方案，選擇適當的教材，在一個合作且支持的情境中，來發展專業。

綜上所述，教師專業成長的模式，不同的學者有不同的見解，是將其專業成長模式之重點分述之：

- (一) 對專業成長的認同：教師本身必須願意讓自己成長，評估自己的需求與有持續參與的意願，且認同感帶動了教師主動學習的信念，而這參與的動機是需要外在條件的支持如學校、同儕、家人等。
- (二) 成長的方式：成長的方式很多如專業的對話、同儕輔導、行動研究、網路學習、課程的合作發展…等，依據教師感興趣的方式來進行。
- (三) 實踐成長的計畫：當教師參與某個成長的訓練，將所得應用在實際教學中，不斷的調整與修正，創造一個師生雙贏的局面。

第五節 同儕輔導與專業成長之關係

同儕輔導主要目的是幫助教師在教學上的精進，提升教師的教學技巧，以促進教師整體的專業成長，並且因應教育部在近期所推動試辦的教師專業長評鑑，在教學評鑑與專業成長評鑑指標中，特別希望教師能透過自我評鑑來了解自己教學的優劣與改進方向，並且透過與同儕的彼此分享來達到專業成長的目的，因此兩者間的關係密不可分。

一、同儕輔導促進專業成長

許多研究都指出，同儕輔導能促進專業上的成長（張德銳，1999；張德銳，2001；Emrick, 1989），如在教學上同儕輔導可以促進教師發展新的教學策略與技巧，提昇教學品質（劉益麟，2001；利一奇，2001；何美如，2005）。在同儕的人際關係上，同儕輔導能讓教師同儕間消除孤立感（Batesky, 1991），檢視自己的教學，提供教師支持的鷹架。在學生的學習上，同儕輔導能增進學生的互動，且讓學生接觸新的教學模式，提高學習能力（余成堯，2002；Askins & Blide, 1996）。在學習型組織文化上，同儕輔導能改善學校的風氣與文化，透過彼此有共同的目標，一起討論努力實踐，在和諧、平等的氣氛中，營造學習的氣氛（張德銳，1999）。因此教師在專業成長並不是只是教師自己成長，而是要藉由學校裡的同儕相互支持幫助才能實現。

二、專業成長與同儕輔導關係密切

專業成長的模式有很多種，許多學者都有提出不同看法與方式，教師在學校是一個合作團體，在遇到教學上的困難、班級經營出現問題、學生輔導遇到挫折等，透過同儕間的經驗分享、討論，提供教師可以詢問的支持系統，尋求解決的方法，如 Glatthorn(1987)所提出的五種專業發展的途徑包括了專業對話、課程發展、同儕輔導、同儕教練與行動研究，都非常強調教師間的合作學習，因此將教

師專業發展途徑稱之為「合作專業成長模式」；Fessler & Burke(1983)也提出教師之間與同儕輔導員彼此溝通，確認彼此自我評估需求，接受彼此的意見，對專業成長有更大的助益。由此可知專業成長可以促進同儕輔導的實施，兩者之間有著密不可分的關係。

三、 同儕輔導與專業成長之相關研究

學校裡的同儕互動是一個動態的歷程，也帶動了教師的專業發展，教師充實自我的方式有很多，但是應該選擇能真正幫助自己解決教學實務上問題的方式，如此除了教師本身能獲得成就感，更是學生在學習上最大的受益者，因此近年來如何增進教師的專業發展的研究，越來越受到重視，且研究的範圍也越來越廣泛。

從博碩士論文與期刊中，可以找到有關同儕輔導與專業成長的相關研究，茲將論文分述如下：

表 2-3 近年來國內有關同儕輔導與專業成長的相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究內容之分析
萬榮輝 (2001)	國小資深教師實施同儕視導之研究	兩位國小資深教師	文件分析、訪談與參與觀察等	1.提供了同儕視導模式。 2.透過同儕視導歷程中的反思行動，協助教師專業成長。 3.強調教師間合作學習的專業對話及教學觀察。
劉益麟 (2001)	同儕視導的實踐與反省-台北市安安國小教學現場實錄	以台北市安安國小為對象	行動研究	1.藉由教師同儕的對話與合作，進而提供反思與意見交流的機會。 2.結合同儕視導提升教學品質與專業成長。 3.開啓經驗中的盲點與更多教學的需求。
利一奇 (2001)	國小教師實施同儕教練之行動研究	以國小五年級國語科的教師為對象	參與觀察、訪談、反省日誌	1.同儕教練的歷程中，教師是合作團隊、是平等的夥伴關係。 2.同儕教練幫助同儕小組教師將新的教學技巧或知識，轉化為教學實踐。 3.同儕教練可以促進教師的省察能力，針對教學上的問題進行專業對話、找出改進教學問題的解決法。

續表 2-3 近年來國內有關同儕輔導與專業成長的相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究內容之分析
余成堯 (2002)	同儕視導 對教師教學語言行為發展之研究	三位五年級社會科的教師	教室觀察、討論、軼事紀錄	1.同儕視導可提供教師認真檢視自己教學的機會。 2.同儕視導可增進師生互動。 3.參與同儕視導可增進教師對自己教學的自省、協同與合作的增進、與各種教學策略的嘗試，促進專業成長。
梁嘉綿 (2002)	高雄市國民小學實施教師同儕輔導之需求性研究	抽樣高雄市教師	問卷調查	1.高雄市國小教師對於教師同儕輔導之理想需求程度高。 2.在教師背景變項中，對同儕輔導內涵的了解程度、學校規模，對同儕輔導的實施程度上會產生顯著異。
陳春蓮 (2003)	運用同儕教練模式以提升體育教師教學效能	體育教師	課室觀察、討論、軼事紀錄	1.可藉由同儕教練打破教師的孤立文化，激發教師的熱誠與專成長。 2.教師必須將同儕教練視為一種學習、態度，並重視對團體的參與與承諾。 3.共創同儕教練的時間，才能將同儕教練的功能發揮到最大。 4.同儕教練有賴行政與校長的支持。
戴進明 (2003)	桃園縣國民中小學實施教學視導之研究－以「優質教學研討會」為例	中壢、楊梅地區國小教師	文件分析、參與觀察、訪談、量化分析	1.教師認為優質教學研討會教學視導，可以促進教師教學經驗的交流及分享，並藉由研討會來反省並改進教學技巧。 2.教師參與優質教學研討會，能達到同儕視導的功能，協助教師省思自我的教學情境，並反思自己的教學設計。 3.教師經由優質教學研討會的反省、對話，能協助教師建立自我的實踐智慧，並將理論化的知識在個人化的教學中驗證。
顏雅惠 (2004)	國小教師以同儕教練發展教學歷程檔案之個案研究	國小六位六年級教師	參與觀察、訪談、文件分析	1.同儕教練維持的力量是教練教師的引導與行政的支持。 2.團隊教師認同同儕教練能協助教師成長。 3.教練教師提供鷹架，讓團隊教師知覺到勇於面對課程與教學的問題。

續表 2-3 近年來國內有關同儕輔導與專業成長的相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究內容之分析
施月麗 (2005)	同儕視導對國小教師閱讀指導教學效能影響之研究	某國小教師	教學錄影、訪談錄音、會議記錄、觀察記錄、札記	1.教師在經歷同儕視導後，閱讀指導教學效能有顯著進步。 2.校長的領導效能、視導人員的專業性、行政的支持與協助，也是同儕視導影響教學效能的相關因素。
鄧美珠 (2005)	國民小學初任教師同儕教練之研究	初任教師與資深教師	文件分析、觀察、訪談、以及同儕教師、家長與學生回饋	1.學校行政對於規劃與推動的投入，有助於同儕教練的實施。 2.同儕教練能提供初任教師教學與班級經營的立即性支援與協助。 3.同儕互助的學校分享文化有助於同儕教練的推動。
何美如 (2005)	宜蘭縣國民小學實施教師同儕輔導之研究	宜蘭縣國小教師	問卷調查	1.教師傾向由 7 人以下且教學經驗豐富之專業教師來組成同儕團體。 2.對於教師所遇到的教學問題，可藉由同儕輔導而獲得解決。
吳俊德 (2005)	國小社會領域教師同儕視導之研究-以兩位教師為例	三位國小社會教師	質性研究、觀察、專業對談、學生問卷	1.教師的專業知能、教學信念、人格與合作氣氛是發展視導最大的影響因素。 2.由同儕教師的回饋進行專業對話、找出改進教學問題的方法。
溫嘉榮 施文玲 鄧朱雅 (2005)	運用同儕教練與合作學習終導入數位化教學的師資培訓之研究	八位國小教師	文件分析、專家座談、參與觀察及深度訪談	1.教師在接受同儕教練、合作學習之後，發現能激盪出豐富的課程內容，並且能實際使用於班級中。 2.藉由同儕教練的方式，讓教師對資訊融入教學有更深刻體驗。
吳敏雄 (2005)	國中數學領域教師同儕視導與教學效能關係之研究-以桃園縣為例	國中數學老師	問卷調查法	1.國中數學老師會因為視導方式，而影響教學效能。 2.可以將同儕視導等活動納入學校評鑑的參考。 3.接受同儕視導等教學視導，意追求專業成長。

續表 2-3 近年來國內有關同儕輔導與專業成長的相關研究

施玉玲 (2007)	以同儕視 導落實討 論是數學 教學	兩位一年 級國小教 師	訪談、會議紀錄、 教室觀察及札記	1.藉由同儕的討論，提供教學意見，對 教學實施及省思都有助益。 2.學生也經由教師教法的改變，學習效 能有有所轉變。
李麗昭 (2007)	國民小學 實施同儕 視導方案 之行動研 究	二十三位 國小教師	觀察、訪談、文件 分析	1.藉由同儕視導，搭起學術理論與教學 實踐的對話橋樑。 2.實施同儕視導，有效提升學生學習興 趣、專注力與學習表現。
李順銓 (2007)	同儕視導 在教學專 業發展的 再概念化	國小教師	文件分析	1.同儕視導模式是用於專業發展常用 的方式之一。 2.肯定同儕視導對教師專業展的貢獻。 3.學校行政單位應提供管道，給予教師 討論對話的空間。
吳木樹 (2007)	增進教學 視導的效 果—從建 立正確 的人生哲學 觀與心理 建設著手	國小教師	觀察、文件分析	1.視導者應以朋友立場相互幫助，在 所有教學視導角色中，以同儕視導較不 具壓力。 2.採用合作式及指導資訊式的教學視 導，較為被視導者所接受。 3.同儕的教學視導關係所產生的壓力 較適中、雙方的認同感更高，且較符 合自動自發的教學專業知能成長模 式。

由表 2-3 可知將同儕輔導模式的要點大致可分成(一)為何可以促進專業成長：因為在同儕輔導實施過程中，提供教師反省的機會，並且與教師同儕對話合作，搭起了理論與實務的溝通橋樑，提供教師更多的教學需求，讓教師不斷自我精進。

(二)對教學者的幫助：在實施同儕輔導的過程中，彼此是站在一個平等的地位，讓教學者沒有壓力，此外透過同儕的腦力激盪，將新的教學技巧或知識，轉化成真正的教學實踐，讓教學者在面對多變的教育環境也能從容面對。(三)對學生學習之影響：同儕輔導的實施可以促進師生的互動，面對教師不斷的教學創新，提高學生的學習興趣，進而喜歡學習帶動整體的學習效能。

在過去的研究中發現同儕輔導的實施對教師在專業成長的歷程上是有幫助

的，但大多以質性、少數個案研究發現為主，並且得知同儕輔導可以幫助教師間的合作學習、專業對話，藉由經驗的傳承，激起創新的教學，此外增進教師的省察能力，反省自己的教學，提供鷹架讓教師勇於追求自我挑戰，行政團隊的支持讓教師組成同儕輔導團體無後顧之憂，分享文化的氣氛，讓教師樂於與同儕溝通，學生也會因為教師的教學方法改變，有了不同的收穫，提升學習表現。然而，卻甚少從教師對同儕輔導實施之態度的觀點來探討，本研究欲從教師對同儕輔導實施之態度，來探討教師對同儕輔導的接受情形與專業成長的關係，以期能提供專業成長另一個管道。



第三章 研究設計與實施

藉由文獻分析同儕輔導與專業成長的概念，爲了進一步了解現場教師對同儕輔導的認同態度，若將來推行到各個學校，對教師的專業成長是否有幫助，所以本研究以自編「國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長的調查問卷」來進行量化資料的蒐集，並加以分析處理，來達成其研究目的。本章共分成五節，第一節研究架構；第二節研究假設；第三節研究對象與抽樣方法；第四節研究工具；第五節實施程序；第六節資料處理與統計分析。

第一節 研究架構

本研究主要進行國民小學教師對同儕輔導實施態度與教師專業成長關係之探討，研究架構如圖 3-1 所示，係根據研究動機、研究目的、與文獻分析等整理之。

由圖 3-1 所示，本研究的研究架構參酌國民小學教師對同儕輔導實施之過程與教師專業成長之相關文獻分析之後，綜合國內外專家學者、國小教育人員的看法，將研究變項整理如下：

- 一、教師背景變項：包括性別、服務年資、年齡、學歷、師資養成的方式、擔任的職務等六項。
- 二、學校背景變項：包括學校所在地、學校規模、學校是否舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作、學校行政是否支持專業成長等五項。
- 三、同儕輔導實施之態度：包括準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學、練習與回饋、獨立練習與觀察回饋、持續不斷循環修正等六項態度。
- 四、專業成長：包括教學知能、學生的輔導與管理、人際關係、教育新知、班級經營管理、專業態度等六個層面。

其中以教師背景變項與學校背景變項作為自變項，以同儕輔導實施之態度與專業成長為依變項，進行以下的分析：

- 一、不同背景變項的國民小學教師，對於同儕輔導實施之態度與專業成長是否差異存在。
- 二、國民小學教師在對同儕輔導實施之態度與專業成長是否有相關性。



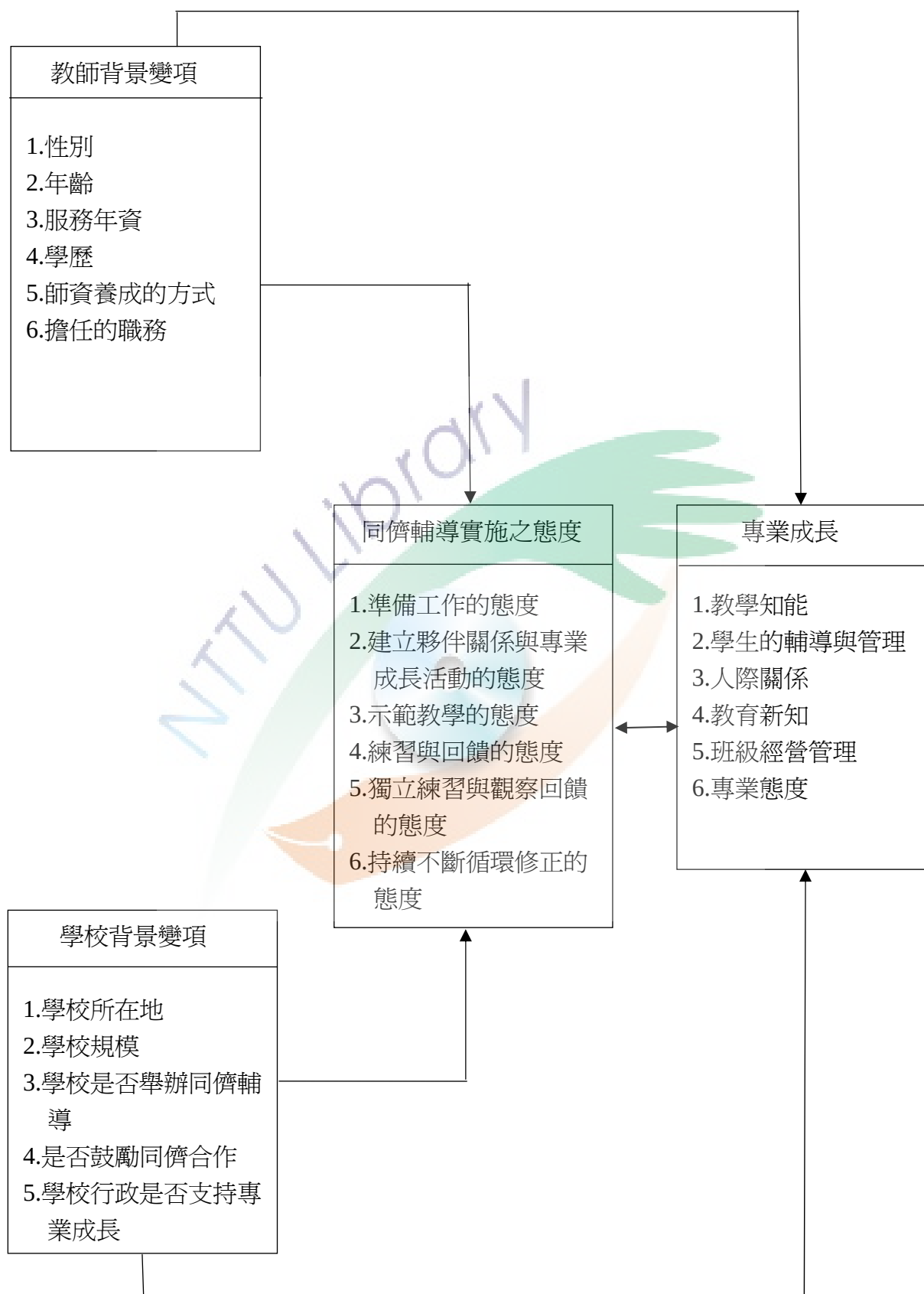


圖 3-1 國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係之研究架構

第二節 研究假設

根據研究目的與研究架構，提出本研究的假設如下：

假設一：不同背景變項的國民小學教師，對於同儕輔導實施之態度有顯著差異。

- 1-1：不同性別之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-2：不同年齡之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-3：不同服務年資之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-4：不同學歷之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-5：不同師資養成的方式之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-6：不同職務之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-7：不同學校所在地之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-8：不同學校規模之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-9：學校有舉辦同儕輔導之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-10：鼓勵同儕合作的學校之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。
- 1-11：學校行政有支持專業成長之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異。

假設二：不同背景變項的國民小學教師，在方面專業成長有顯著差異。

- 1-1：不同性別之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-2：不同年齡之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-3：不同服務年資之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-4：不同學歷之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-5：不同師資養成的方式之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-6：不同職務之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-7：不同學校所在地之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-8：不同學校規模之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-9：在學校有舉辦同儕輔導之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-10：鼓勵同儕合作的學校之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。
- 1-11：學校行政有支持專業成長之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異。

假設三：國民小學對同儕輔導實施之態度與專業成長有顯著正相關存在。

第三節 研究對象與抽樣方法

一、研究母群體

本研究的研究對象為台灣本島及外島之公立學校的學校教師，以北、中、南、東四區為研究區域劃分，此四區所屬縣市包括如下：

北區：基隆縣市到新竹縣市與金門縣、馬祖縣；中區：苗栗縣到雲林縣；南區：嘉義縣市到屏東縣市與澎湖縣；東區：宜蘭縣到台東縣。

依據教育部（2008）九十六學年度「國民小學校別資料」統計各級學校數分布概況來進行抽樣，第一層採分層比例抽樣方法抽取學校，依行政區域為分層標準，第二層亦採分層比例抽樣方法抽取教師，學校規模以國民教育法施行細則第十二條之班級編制為分層依據，12 班以下為小型學校、13-24 班為中型學校、25-48 班為大型學校、49 班以上為超大型學校，採比例抽樣方式來進行。將全國分成北、中、南、東四個地區，各地區國小班級數分配情形如表 3-1。

表 3-1 全國國民小學班級數分配表

地區	班級校數				總計
	12 班以下	13-24 班	25-48 班	49 班以上	
北部地區	213	104	200	186	703 (27%)
中部地區	448	152	150	74	824 (32%)
南部地區	410	155	160	75	800 (31%)
東部地區	202	40	25	6	273 (10%)
總計	1273	451	535	341	2600 (100%)

二、抽樣方式

（一）預試問卷之實施：

本研究參照教育部公佈之九十六學年度國民小學校別資料，以學校的所在地區、學校規模等進行抽樣。依據吳明隆（2006）的看法，預試對象人數，以問卷中最多題項之分量表的 3-5 倍為原則，且受試樣本數不得少於 100 人。本研究預試分量表最多為 25 題，（預試人數至少選取 75-125 人），預計抽取 107 名教師來進行問卷的預試，本研究依據學校所在地與學校規模大小，從全國四個地區之公立國民小學中，來分配預試問卷人數，預試問卷共發出 117 份，有效問卷 103 份，回收可用率達 88%，因北部地區 24 班以下與東部地區 25 班以上無回收問卷，故回收問卷人數為 0 人，如表 3-2。

表 3-2 各區不同規模學校預試問卷人數分配統計與回收情形

施測縣市	學校規模	施測學校總數	回收問卷人數
北部	12 班以下	5	0
	13-24 班	2	0
	25-48 班	10	10
	49 班以上	11	10
中部	12 班以下	16	15
	13-24 班	10	10
	25-48 班	10	10
	49 班以上	7	6
南部	12 班以下	12	10
	13-24 班	5	5
	25-48 班	5	5
	49 班以上	2	1

續表 3-2 各區不同規模學校預試問卷人數分配統計與回收情形

施測縣市	學校規模	施測學校總數	回收問卷人數
東部	12 班以下	17	17
	13-24 班	4	4
	25-48 班	1	0
	49 班以上	0	0
總計		117	103

(二) 正式問卷取樣樣本數

本研究的對象是國民小學教師，以全國北、中、南、東四大地區的在職國小教師為研究母群體如表 3-1，研究母群體共計 2600 所國民小學，如以個人為單位進行隨機抽樣，不符合經濟原則，且教師名單不易取得，因此本研究採分層比例抽樣原則，以學校總數的 1/38 為取樣標準，共取 69 所國民小學為施測的樣本學校，再依據不同學校規模抽取不同數目的研究樣本。學校規模「12 班以下」抽 5 名教師；學校規模「13-24 班」抽 10 名教師；學校規模「25-48 班」抽 15 名教師；學校規模「49 班以上」抽 20 名教師，總計抽取 615 名在職國民小學教師為研究樣本，茲將施測學校的抽樣情形歸納如表 3-3：

表 3-3 正式問卷施測學校數目及樣本人數

施測縣市	學校規模	學校總數	施測學校總數	抽取人數
北部	12 班以下	213	3	15
	13-24 班	104	2	20
	25-48 班	200	4	60
	49 班以上	186	3	60
中部	12 班以下	448	12	60
	13-24 班	152	4	40
	25-48 班	150	4	60
	49 班以上	74	2	40
南部	12 班以下	410	12	60
	13-24 班	155	3	30
	25-48 班	160	3	45
	49 班以上	75	1	20
東部	12 班以下	202	14	70
	13-24 班	40	2	20
	25-48 班	25	1	15
	49 班以上	6	0	0
總計		2600	69	615

正式問卷之調查樣本確定後，於民國 98 年 2 月郵寄問卷，共發出 615 份問卷，回收時間為民國 98 年 2 月 20 日至民國 98 年 3 月 26 日，回收 544 份問卷，回收率 88.5%，剔除無效問卷後，實際有效問卷共 504 份，各地區分配回收情形如表 3-4 所示。

表 3-4 正式問卷調查樣本分布與回收情形

地區	發出問卷	回收問卷	廢卷數	有效問卷數	有效問卷率
北部	155	120	10	110	71.0%
中部	200	184	20	164	82.0%
南部	155	135	5	130	83.9%
東部	105	105	5	100	95.2%
總計	615	544	40	504	

第四節 研究工具

本研究之研究工具，經過閱讀相關文獻後，以研究者所編製的「國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長調查問卷」，進行問卷調查，以了解目前國民小學教師對同儕輔導實施之態度與專業成長的情形，以及兩者間的關係。以下就問卷編製的依據與內容、問卷的信度與效度、填答計分方式等，分別說明之。

一、問卷初稿編製依據與內容

「國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長調查問卷」分成兩的部分，第一部分是「基本資料」，第二部分是「同儕輔導實施態度量表」、「專業成長量表」。茲分別說明問卷初稿編製依據如下：

（一）基本資料

依據本研究架構，教師背景變項方面包括性別、服務年資、年齡、學歷、師資養成的方式、擔任的職務等六項；而在學校背景變項方面包括學校所在地、學校規模、學校是否舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作、學校行政的支持專業成長等五項。

（二）同儕輔導實施態度量表

「同儕輔導實施態度量表」旨在了解國民小學教師對同儕輔導實施的態度，

係研究者根據研究目的與相關文獻的結果，並配合在學校的實際運作而擬定。

另外彙整相關問卷及量表，研究者參考梁嘉綿（2003）；吳敏雄（2005）；何美如（2005）；廖金培（2005）等人所編製的問卷，並與指導教授討論過後，完成預示問卷，內容包括「準備工作的態度」共 6 題、「建立夥伴關係與專業成長活動的態度」共 4 題、「示範教學的態度」共 4 題、「練習與回饋的態度」共 4 題、「獨立練習與觀察回饋的態度」共 4 題、「持續不斷循環修正的態度」共 5 題，合計共 27 題。

（三）專業成長量表

「專業成長量表」旨在了解國民小學教師對於在知識增加的時代，面臨教學方法的多元、學生的個別差異、資源的豐富性等，針對自己的教學需求，了解自己的專業成長情形。其專業成長的內涵是根據相關文獻結果，所歸納出專業成長的內涵。

此外彙整相關問卷及量表，參考高義展（2002）；黃秋月（2003）；艾淑美（2002）；陳怡安（2002）等人所編製的問卷，並與指導教授討論過後，完成預示問卷，內容包括「教學知能」共 4 題、「學生的輔導與管理」共 4 題、「人際關係」共 4 題、「教育新知」共 4 題、「班級經營管理」共 4 題、「專業態度」共 5 題，合計共 25 題。

二、問卷填答及計分方式

本問卷第一部分「基本資料」，由作答者依照題意勾選適當的選項。第二部分「同儕輔導實施態度量表」、「專業成長量表」採用李克特式（Likert-type scales）之五等量尺計分。

「同儕輔導實施態度量表」方面，分別有「非常不同意」、「不同意」、「還算同意」、「同意」、「非常同意」等五個選項，作答者依照個人的實際感受來勾選。勾選「非常不同意」者給 1 分、勾選「不同意」者給 2 分、勾選「還算同意」者給 3 分、勾選「同意」給 4 分、勾選「非常同意」者給 5 分，分數代表作答者對同儕輔導實施之態度，分數越高代表教師對同儕輔導實施之態度越支持；反之越

不支持。

「專業成長量表」方面，分別有「非常不同意」、「不同意」、「還算同意」、「同意」、「非常同意」等四個選項，作答者依照個人從事教育工作時，在專業成長的實際情形勾選。勾選「非常不同意」者給 1 分、勾選「不同意」者給 2 分、勾選「還算同意」者給 3 分、勾選「同意」者給 4 分、勾選「非常同意」者給 5 分，分數代表作答者對個人專業成長的情形，分數越高代表教師對自己專業成長的情形越理想，反之越不理想。

三、專家審視內容效度

爲了解本研究工具之代表性與適切性，進行學者專家評審內容的意見調查，以進行內容效度分析。問卷初稿編製完成後，隨即進行專家意見的審查工作，經由指導教授所推薦的專家學者與學校實務工作者如表 3-5，針對本研究的問卷初稿內容、問卷用語、問卷的架構與問卷的適切性等加以審查，提供寶貴的意見，建立專家內容效度，作為修正預試問卷的重要參考依據。

表 3-5 專家審視內容效度之學者專家與學校實務工作者（依姓氏筆劃排列）

學者專家	現職
涂金堂	國立高雄師範大學師培中心助理教授
張如慧	國立台東大學教育學系副教授
許月秀	忠義國小資深教師
陳貞蓉	忠孝國小訓導主任
黃毅志	國立台東大學教育學系教授
黃誌坤	美和技術學院社工系助理教授兼系副主任
詹文宏	弘光科技大學師資培育中心助理教授
鄭耀男	國立台東大學教育學系副教授
劉榮標	忠孝國小資深教師
蔡志奇	大鳥國小總務主任

本階段專家意見調查表採「適合」、「修正後適合」、「不適合」三個選項，在專家意見調查表回收後依百分比統計，若勾選「適合」與「修改後適合」選項比例達.8 以上，保留該題項或根據專家意見修改後予以保留，其結果如表 3-6 所示。

表 3-6 專家適合度統計表

第一部分：基本資料				
題號	內容適切度			結果
	適合%	修正後適合%	不適合%	
1	100			保留
2	80	20		保留
3	100			保留
4	100			保留
5	100			保留
6	100			保留
7	70		30	刪除

第二部分：(1) 同儕輔導實施態度量表									
準備工作態度				示範教學認知態度					
題號	內容適切度			題號	內容適切度				
	適合%	修正後適合%	不適合%		結果	適合%	修正後適合%	不適合%	結果
1	100			保留	11	100			保留
2	100			保留	12	100			保留
3	100			保留	13	90	10		保留
4	70		30	刪除	14	100			保留
5	70		30	刪除					
6	100			保留					

建立伙伴關係與專業成長活動					練習與回饋態度				
題號	內容適切度			題號	內容適切度				
	適合%	修正後適合%	不適合%		結果	適合%	修正後適合%	不適合%	結果
7	100			保留	15	100			保留
8	100			保留	16	100			保留
9	100			保留	17	100			保留
10	100			保留	18	100			保留

續表 3-6 專家適合度統計表

第二部分：(1) 同儕輔導實施態度量表									
獨立練習與觀察回饋態度					持續不斷循環修正態度				
題號	內容適切度			結果	題號	內容適切度			結果
	適合%	修正後適合%	不適合%			適合%	修正後適合%	不適合%	
19	100			保留	23	80	20		保留
20	100			保留	24	100			保留
21	100			保留	25	100			保留
22	100			保留	26	100			保留
					27	100			保留
第二部分：(2) 專業成長量表									
教學知能					教育新知				
題號	內容適切度			結果	題號	內容適切度			結果
	適合%	修正後適合%	不適合%			適合%	修正後適合%	不適合%	
1	100			保留	13	80	20		保留
2	100			保留	14	100			保留
3	100			保留	15	100			保留
4	100			保留	16	100			保留
學生輔導與管理					班級經營管理				
5	100			保留	17	100			保留
6	100			保留	18	100			保留
7	100			保留	19	100			保留
8	100			保留	20	100			保留
人際關係					專業態度				
9	100			保留	21	100			保留
10	100			保留	22	100			保留
11	100			保留	23	100			保留
12	100			保留	24	100			保留
					25	100			保留

本研究藉由專家效度與專家提供的修正意見後，與指導教授商討後，修正問卷題項即成為預試問卷。

四、預試問卷之統計分析

本研究在預試問卷回收後，扣除填答不完全者，並將資料輸入，進行項目分析、因分析與信度分析，以考驗問卷的信效度。本預試問卷共發出 117 份，回收 103 份，回收率為 88%，其方法分述如下：

（一）效度分析

1.項目分析

本研究採用「同儕輔導實施態度量表」與「專業成長量表」，用以測量教師對同儕輔導實施之態度與專業發展之現況，提供學校或教師進行專業發展時另一種選擇，以提升教學品質與專業發展。

將預試問卷的有效樣本資料輸入電腦後，以統計套裝軟體（SPSS for 12.0）版之統計套裝軟體進行項目分析。項目分析之刪題原則有：1.決斷值分析（t 值又稱 CR 值）：是將其預試樣本之量表總分高低，取高低分組各 27%，進行 t 檢定，此 t 值又稱決斷值或 CR 值，是用以決定題項是否有鑑別度。當 CR 值 ≥ 3 且達統計上顯著水準時，是具有良好的鑑別度，該題項予以保留。2.相關係數：是將每一項目與總分的相關係數，以 Pearson's 積差相關係數進行檢測，當相關係數若達到 .37 以上，且達顯著水準，則保留該題項。當決斷值與相關係數均未達標準時則刪除該題項，若其中一項未達標準則該題修改後予以保留。

在「同儕輔導實施態度量表」與「專業成長量表」預試問卷項目分析中，大致符合決斷值與相關係數的檢定，唯「同儕輔導實施態度量表」中，其準備工作的第一題與第三題之相關係數在 .37 以下，且決斷值大於 3 以上，故該題項修改後保留。

同儕輔導實施態度量表之項目分析如表 3-7 所示；專業成長量表之項目分析如表 3-8 所示。

表 3-7 「同儕輔導實施態度量表」之預試問卷項目分析

	預試題號	個別題目與 總分之相關	CR 值	刪除/ 修改
準備工作態度	1	.346**	3.821***	修改
	2	.608**	6.547***	
	3	.273**	4.805***	修改
	4	.570**	6.623***	
建立伙伴關係與專業成長活 動態度	1	.476**	5.267***	
	2	.532**	6.012***	
	3	.415**	4.143***	
	4	.537**	5.831***	
示範教學認知 態度	1	.619**	7.476***	
	2	.578**	5.655***	
	3	.693**	8.631***	
	4	.704**	8.889***	
練習與回饋態度	1	.575**	7.005***	
	2	.752**	9.592***	
	3	.606**	5.922***	
	4	.718**	8.383***	
獨立練習與觀 察回饋態度	1	.507**	5.308***	
	2	.699**	7.130***	
	3	.599**	5.663***	
	4	.402**	3.267***	
不斷循環修正 態度	1	.736**	8.804***	
	2	.681**	6.968***	
	3	.594**	5.202***	
	4	.822**	10.305***	
	5	.662**	9.950***	

** p<.01；*** p<.001

表 3-8 「專業成長量表」之預試問卷項目分析

	預試題號	個別題目與 總分之相關	CR 值	刪除/ 修改
教學知能	1	.529**	5.557***	
	2	.654**	7.016***	
	3	.639**	7.843***	
	4	.646**	8.677***	
學生輔導與管理	1	.372**	4.452***	
	2	.660**	7.475***	
	3	.675**	7.857***	
	4	.660**	8.177***	
人際關係	1	.627**	7.003***	
	2	.663**	6.572***	
	3	.528**	5.520***	
	4	.508**	4.896***	
教育新知	1	.787**	11.308***	
	2	.679**	8.456***	
	3	.428**	4.823***	
	4	.693**	7.669***	
班級經營管理	1	.549**	5.725***	
	2	.555**	5.430***	
	3	.629**	7.440***	
	4	.634**	6.138***	
專業態度	1	.612**	7.663***	
	2	.689**	8.672***	
	3	.505**	4.991***	
	4	.628**	8.883***	
	5	.543**	6.569***	

** p<.01 ; *** p<.001

2.因素分析

本研究採取「主成分分析」以抽取因素，並以最大變異法進行直交轉軸，選取特徵值大於 1 的因素，分析結果保留因素負荷量大於.40 之題項，否則予與刪除。在「同儕輔導實施態度量表」方面先進行 KMO（Kaiser-Meyer-Olkin of sampling adequacy）與 Bartlett 的球形檢定，所得結果如表 3-9 所示。當 KMO 值越大，表示變相間的因素越多，越適合進行因素分析，當 KMO 值達.80 以上，即表示因素分析的適合性良好（邱皓政，2007）。本量表 KMO 值為.885，非常適合進行因素分析。

表 3-9 「同儕輔導實施態度量表」之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定

Kaiser-Meyer-Olkin	取樣適切性量數	.885
	近似卡方分配	1261.851
Bartlett 的球形檢定	自由度	300
	顯著性	.000

經過項目分析後，將通過考驗的試題進行因素分析，以特徵值大於 1 為萃取標準，萃取出六個因素如表 3-11，分別可解釋 16.435%、14.105%、8.524%、8.396%、8.165%、6.646% 的變異量，解釋總變異量為 62.671%。並將這六個因素進行命名，分別為因素一為「準備工作」；因素二為「建立伙伴關係與專業成長活動」；因素三為「示範教學認知」；因素四為「練習與回饋」；因素五為「獨立練習與觀察回饋」；因素六為「持續不斷循環修正」等。

並且當量表中的共線性越高，表示試題在其量表的重要性越高，共線性最好大於.5，否則會有共線性的問題。本量表共線性均大於.5，顯示本量表試題並無共線性問題，如表 3-10 所示。

表 3-10 「同儕輔導實施態度量表」之預試問卷因素分析結果彙整表

名稱	題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	共線性
準備工作	2	.782						.506
	4	.689						.698
	1	.637						.670
	3	.621						.554
建立伙	2		.808					.675
伴關係	1		.721					.753
與成長	4		.698					.609
活動	3		.602					.725
示範教學 認知	4			.883				.730
	3			.883				.722
	2			.817				.650
	1			.803				.651
練習與回 饋	2			.	.831			.607
	4				.787			.609
	3				.744			.545
	1				.715			.551
獨立練習與觀 察回饋	2					.812		.598
	3					.792		.600
	1					.693		.535
	4					.439		.661
持續不斷循環 修正	4						.851	.728
	1						.825	.638
	2						.786	.522
	5						.761	.513
	3						.661	.512
解釋總								
變異%		16.435	30.540	39.064	47.460	55.625	62.271	

在「專業成長量表」方面，茲先進行 KMO（Kaiser-Meyer-Olkin of sampling adequacy）與 Bartlett 的球形檢定，所得結果如表 3-11 所示。當 KMO 值越大，表示變相間的因素越多，越適合進行因素分析，當 KMO 值達.80 以上，即表示因素分析的適合性良好（邱皓政，2007）。本量表 KMO 值為.857，非常適合進行因素分析。

表 3-11 「專業成長量表」之 KMO 與 Bartlett 的球形檢定

Kaiser-Meyer-Olkin	取樣適切性量數	.857
Bartlett 的球形檢定	近似卡方分配	1373.496
	自由度	300
	顯著性	.000

經過項目分析後，將通過考驗的試題進行因素分析，以特徵值大於 1 為萃取標準，萃取出六個因素如表 3-11，分別可解釋 13.356%、13.454%、11.242%、10.79%、9.674%、5.599% 的變異量，解釋總變異量為 64.097%。並將這六個因素進行命名，分別為因素一為「專業知能」；因素二為「學生輔導與管理」；因素三為「人際關係」；因素四為「教育新知」；因素五為「班級經營管理」；因素六為「專業態度」等。

並且當量表中的共線性越高，表示試題在其量表的重要性越高，共線性最好大於.5，否則會有共線性的問題。本量表共線性均大於.5，顯示本量表試題並無共線性問題，如表 3-12 所示。

表 3-12 「專業成長量表」之預試問卷因素分析結果彙整表

名稱	題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	共線性
專業知能	4	.868						.764
	3	.844						.734
	1	.719						.616
	2	.678						.503
學生輔導管理	2		.867					.678
	3		.834					.688
	4		.794					.619
	1		.462					.509
人際關係	2			.794				.672
	3			.692				.552
	1			.689				.629
	4			.685				.667
教育新知	1				.870			.679
	4				.825			.564
	2				.803			.655
	3				.477			.585
班級經營管理	4					.793		.589
	3					.978		.584
	1					.769		.771
	2					.754		.672
專業態度	1						.801	.661
	4						.799	.659
	5						.768	.692
	3						.748	.659
	2						.608	.667
解釋總變異%								
		13.356	26.810	38.052	48.824	58.498	64.097	

(二) 信度分析

本量表之信度分析採用內部一致性 Cronbach α 加以考驗，當 Cronbach α 係數越高，表示信度越好。

在「同儕輔導實施態度量表」之預試問卷量表中共 25 題，Cronbach α 為 .923，且刪除該題後之 α 係數，均無超過總 α 係數 .923，如表 3-13 所示。根據吳明隆（2006）之觀點， α 值界於 .80 至 .90 之間表示非常好，這顯示本量表具有良好之信度，且各題項間也具有良好的內部一致性。

表 3-13 「同儕輔導實施態度量表」之預試問卷信度分析摘要表

	預試題號	刪除該題後之 α 值	α 係數
準備工作	1	.923	.923
	2	.919	
	3	.923	
	4	.920	
建立伙伴關係與專業成長活動	1	.922	
	2	.921	
	3	.923	
	4	.921	
示範教學認知	1	.919	
	2	.920	
	3	.918	
	4	.918	
練習與回饋	1	.920	
	2	.917	
	3	.920	
	4	.917	
獨立練習與觀察回饋	1	.922	
	2	.918	
	3	.920	
	4	.923	
不斷循環修正	1	.917	
	2	.918	
	3	.920	
	4	.915	
	5	.918	

總 α 係數 .923

在「專業成長量表」之預試問卷量表中共 25 題，Cronbach α 為.926，且刪除該題後之 α 係數，大至均無超過總 α 係數.926，如表 3-14 所示，唯在學生輔導與管理中的第一題，刪除題項後 α 值略微提高，但該題是為了解教師對於學習困難學生，是否會給予課後輔導，屬學生輔導與管理重要指標，故與指導教師商討過後，決定予以保留。根據吳明隆（2006）之觀點， α 值界於.80 至.90 之間表示非常好，這顯示本量表具有良好之信度，且各題項間也具有良好之內部一致性。

表 3-14 「專業成長量表」之預試問卷信度分析摘要表

	預試題號	刪除該題後之 α 值	α 係數
教學知能	1	.924	.926
	2	.922	
	3	.923	
	4	.922	
學生輔導與管理	1	.928	
	2	.922	
	3	.922	
	4	.922	
人際關係	1	.923	
	2	.922	
	3	.925	
	4	.925	
教育新知	1	.920	
	2	.922	
	3	.926	
	4	.922	
班級經營管理	1	.924	
	2	.924	
	3	.923	
	4	.923	
專業態度	1	.923	
	2	.922	
	3	.925	
	4	.923	
	5	.924	
總 α 係數.926			

第五節 資料處理與統計分析

在調查問卷回收後，隨即進行電腦的登錄工作，在登錄前，需先整理填答不完整、有遺漏題項、未答者，均視為不採用的無效問卷，確認有效問卷後，將有效問卷逐一編碼，輸入電腦，SPSS for Windows12.0 中文版統計套裝軟體進行資料處理與統計分析，並根據研究問題，選用適當的統計分析方法，茲說明如下：

一、描述性統計

採用描述性統計之平均數與標準差，來了解教師對同儕輔導實施之態度與專業成長現況。

二、獨立樣本 t 考驗（Independent-Samples t-test）

以獨立樣本 t 考驗，來了解不同性別教師、學校是否有舉辦同儕輔導制度、是否鼓勵同儕合作與是否支持專業成長等變項，在同儕輔導實施之態度與專業成長的現況，是否具有顯著差異。

二、單因子變異數分析（one-way ANOVA）

以單因子變異數分析來了解不同教師背景變項與學校背景變項，對同儕輔導實施之態度與專業成長的現況，是否具有顯著差異。若 F 考驗達顯著水準者，再進行雪費法事後比較，以了解各組間的差異情形。

四、皮爾遜積差相關（Pearson's product-moment correlation）

以皮爾遜積差相關，來了解教師對於同儕輔導實施之態度與專業成長的相關是否達到顯著水準。



第四章 研究結果與討論

本章節依據問卷調查結果，將所得資料進行分析，以了解全國國民小學教師對於同儕輔導實施態度與專業成長之關係。依待答問題順序將研究結果分成：第一節國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之現況；第二節教師背景變項、學校背景變項對同儕輔導實施之態度的差異情形；第三節教師背景變項、學校背景變項在專業成長的差異情形；第四節同儕輔導實施之態度與專業成長之間的相關情形。

第一節 國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之現況

本章節依據問卷調查樣本 69 所國民小學，有效樣本共 504 位國民小學教師所蒐集之資料如表 4-1 所示，對全國國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長之現況，利用平均數及標準差之結果進行說明。

表 4-1 正式問卷調查樣本基本資料

項目	組別	人數	百分比
性別	男	168	33.6%
	女	332	66.4%
年齡	30 歲以下	115	23.0%
	31-40 歲	234	46.8%
	41-50 歲	136	27.2%
	51-60 歲	15	3.0%

續表 4-1 正式問卷調查樣本基本資料

項目	組別	人數	百分比
服務年資	未滿 5 年	106	21.2%
	5-10 年	167	33.4%
	11-20 年	182	36.4%
	21 年以上	45	9.0%
最高學歷	師專	5	1.0%
	一般大學	86	17.2%
	師院、師大或一般大學教育系	217	54.2%
	研究所	138	27.6%
師資養成	師專	34	6.8%
	一般大學教育相關系所	22	4.4%
	師範院校、師範大學	315	63.0%
	一般大學教育學成	21	4.2%
	師資班	108	21.6%
擔任職務	教師兼行政	130	26.0%
	級任教師	219	43.8%
	科任教師	89	17.8%
	代理教師	62	12.4%
地區	北部	135	27.0%
	中部	140	28.0%
	南部	125	25.0%
	東部	100	20.0%
學校規模	12 班以下	150	30.0%
	13-24 班	90	18.0%
	25-48 班	159	31.8%
	49 班以上	101	20.2%

續表 4-1 正式問卷調查樣本基本資料

項目	組別	人數	百分比
是否有舉辦同儕輔導制度	是	141	28.2%
	否	359	71.8%
是否鼓勵同儕合作	是	408	81.6%
	否	92	18.4%
行政是否支持	是	488	97.6%
	否	12	2.4%

N=504

本研究將同儕輔導實施之態度分成六個層面，分別是：準備工作態度、建立夥伴關係與專業成長活動的態度、示範教學認知的態度、練習與回饋的態度、獨立練習與觀察回饋的態度、持續不斷循環修正的態度等。因各層面題項不完全相等，為方便比較，故本研究以各層面的「平均數」與「標準差」，來討論同儕輔導實施之態度的現況。

本設計問卷採用李克特式五等量尺的方式，因此，若「平均數」落於 1-1.8 分之間，表示同儕輔導實施之態度現況處於「極差」之程度；若「平均數」落於 1.8-2.6 分之間，表示同儕輔導實施之態度現況處於「中下」之程度；若「平均數」落於 2.6-3.4 分之間，表示同儕輔導實施之態度現況處於「中等」之程度；若「平均數」落於 3.4-4.2 分之間，表示同儕輔導實施之態度現況處於「中上」之程度；若「平均數」落於 4.2-5 分之間，表示同儕輔導實施之態度現況處於「極佳」之程度。

一、國民小學教師對同儕輔導實施態度之現況分析

（一）國民小學教師對同儕輔導實施態度之現況分析

表 4-2 是受試國小教師對「同儕輔導實施之態度量表」的各題題項反應之平均數與標準差，茲說明如下：

表 4-2 國民小學教師「同儕輔導實施之態度」各題題項得分摘要表

題項內容	平均數	標準差
（一）準備工作態度	4.23	.39
1.我認為學校在推動教師同儕輔導團體時，應先做好事前規劃。	4.37	.58
2.我認為學校應積極鼓勵教師從事專業對話，並協助同儕團體的組成。	4.30	.59
3.我認為在學校推動同儕輔導團體，應採鼓勵措施，激發教師參與動機。	4.43	.63
4.我認為學校有試辦同儕輔導團體的制度，會增進教師組成小組的意願。	3.84	.73
（二）建立夥伴關係與專業成長活動態度	4.18	.40
1.我認為教師可以根據自己的需求，選擇同儕輔導夥伴組成團體。	4.28	.60
2.我認為教師透過同儕的會談，提出教學上的問題與困擾，經對話後能獲得有效的解決方法。	4.29	.63
3.我認為教師與同儕共同訂定主題，經由討論與意見交換，有助於教師專業成長。	3.77	.77
4.我認為教師與同儕應合力發展課程、研發創新教學、學習解決教學中的實際問題，促進教學知能的提升。	4.39	.59
（三）示範教學認知態度	4.07	.46
1.我認為同儕輔導之示範教學，有助於改進教師的教學。	3.93	.61
2.我認為在觀看教學影帶時，輔導教師能從旁說明引導，使教師能得到更多的教學技巧。	4.14	.66
3.我認為在觀看教學示範後，提出意見相互討論，有助於教學知的提升。	4.07	.60
4.我認為在觀看教學影帶或示範教學後，能提升教師的專業態度與省思。	4.15	.71
（四）練習與回饋態度	4.15	.43
1.我認為透過同儕間彼此討論教學問題，對於自我的溝通技巧有幫助。	3.99	.65
2.我認為教師在同儕間輪流扮演教學者，練習新的教學技巧，對於提升教學知能有幫助。	4.13	.68
3.我認為教學時其他同儕在旁觀察記錄，事後的回饋訊息，有助於教學與專業態度的提升。	4.10	.68
4.我認為將同儕給予的教學回饋訊息，加以適當的修正，並反思自己的教學，有助於日後的應用與掌握教育新觀念。	4.36	.62
（五）獨立練習與觀察回饋態度	4.00	.48
1.我認為可以將自己的教學活動，錄製成檔案並邀請同儕參與討論與分享，以找出自己教學上的盲點，並加以改進。	3.66	.90
2.我認為在同儕觀察教學後，提出問題，檢討或改進教學，更能激盪出符合實際教學的策略。	4.18	.62
3.我認為同儕能對教師所希望改善的部分，提供訊息與技巧，讓教學更流暢。	3.77	.70
4.我認為學校行政了解同儕輔導團體的實施運作過程，並給予鼓勵與支持，能使專業成長團體永續經營。	4.39	.62
（六）持續不斷循環修正態度	4.16	.44
1.我認為藉由不斷的循環修正，能找出有效的班級經營與學生管理辦法，以提升教學信心。	4.05	.67
2.我認為每完成一個循環的主題，有助於提升自己的專業成長。	4.05	.58
3.我認為能幫助教師專業成長的同儕輔導團體，若能成為週三進修的另一種選擇，我會想參加。	4.16	.77
4.我認為藉由同儕輔導團體不斷的激盪，能幫助教師得到實用的教學策略，對教師幫助很大。	4.17	.58
5.我認為同儕輔導團體若要持續不斷運作，需要靠行政團隊的支持。	4.35	.65
N=504 同儕輔導實施之態度量表	4.13	.32

由表 4-2 可知，在受試國民小學教師在「同儕輔導實施之態度量表」整體的平均數為 4.13，介於 3.4-4.2 之間，顯示受試國小教師對於同儕輔導實施態度之現況屬於「中上」的程度。就同儕輔導實施之態度各層面而言，其平均數介於 4.00 與 4.23 之間，且受試國小教師在「同儕輔導實施之態度」量表各題之平均數，介於 3.66 與 4.53 之間，依其得分高低為準備工作態度層面（平均數為 4.23）、建立夥伴關係與專業成長活動態度層面（平均數為 4.18）、持續不斷循環修正態度層面（平均數為 4.16）、練習與回饋態度層面（平均數為 4.15）、示範教學認知態度層面（平均數為 4.07）及獨立練習與觀察回饋態度層面（平均數為 4.00）。

（二）討論

由以上分析可知，全國國民小學教師對同儕輔導實施之態度的整體及各層面單題平均數皆介於 3.4-4.2 之間，屬於同儕輔導實施之態度發展的「中上程度」，其顯示國小教師對於若要推動同儕輔導的活動，持正面積極的態度。

就各層面同儕輔導實施之態度的現況而言，準備工作態度層面（平均數為 4.23）、建立夥伴關係與專業成長活動態度層面（平均數為 4.18）、持續不斷循環修正態度層面（平均數為 4.16）、練習與回饋態度層面（平均數為 4.15）皆高於「整體同儕輔導實施之態度」（平均數為 4.13），其中以準備工作態度層面最高分，顯示當一項新制度的推動要讓參與者感到認同，事前的準備工作規劃是否完善？配套措施是否周全？都會影響到新制度推行的效果。此研究結果的發現與梁嘉綿（2002）與何美如（2005）的研究建議是一致的，兩者均認為要讓同儕輔導順利推行，就必須要讓教師對於同儕輔導意義、目的有所了解，藉由準備工作事前的籌畫與教師對話溝通，消除教師的疑慮並傾聽教師的意見，才能讓同儕輔導這項制度順利推行。而在示範教學認知態度層面（平均數為 4.07）及獨立練習與觀察回饋態度層面（平均數為 4.00）低於整體（平均數為 4.13），其原因可能為並非每一所學校都有推動同儕輔導的制度，而使教師未能完全了解實施同儕輔導對教師在教學上的改進與幫助，造成在這幾個層面上平均分數較低。

由單題來看，大部分題項的平均數都有大於 3.77，顯示教師對於同儕輔導實施之各層面的態度與接受由教師來分享專業成長的責任，均抱持著正面的肯定。此結果與 McCourt（2000）的研究結果發現一致，在他的研究結論中提到，教師

認為同儕導確實有下列幾方面正向的影響：1.教師彼此分享專業成長的責任。2.教師從同儕中得到正向回饋。3.教師有機會分享自己的教學方法。4.教師可以主導自己的專業成長。5.經由同儕輔導所學習到的技巧，更貼近現場教學的實用性。惟在各題平均數中以獨立練習與觀察回饋態度的第一題「我認為可以將自己的教學活動，錄製成檔案並邀請同儕參與討論與分享，以找出自己教學上的盲點，並加以改進」的平均數 3.66 分為最低，其原因可能是教師認為要把自己的教學影帶供大家討論，讓教師產生心理的抗拒與排斥，加上在繁忙的課務中還要抽出時間來行前會議、拍攝、討論，增添教師的工作負擔，因此除了讓教師體認討論後可以得到不同的收穫外，讓教師了解討論與分享是同儕間相互學習最直接的途徑，而非相互評論誰優誰劣，故要了解教師在教學現場上難以配合的面項，加以溝通或想出折衷方法，如此同儕輔導制度才能順利推行。

二、國民小學教師專業成長的現況分析

本研究將國民小學教師專業成長分成六個層面，分別是：教學知能、學生的輔導與管理、人際關係、教育新知、班級經營管理、專業態度等。因各層面題項不完全相等，為方便比較，故本研究以各層面的「平均數」、「標準差」，來討論專業成長的現況。

（一）國民小學教師對專業成長現況分析

表 4-3 是受試國小教師對「專業成長量表」的各題題項反應之平均數與標準差，茲說明如下：

表 4-3 國民小學教師「專業成長」各題項得分摘要表

題項內容	平均數	標準差
(一) 教學知能	3.99	.43
1.我會善用各種教學媒體，使教學活動更活潑有趣。	3.96	.65
2.我願意和其他同事共同合作如成立研究小組、班群合作、讀書會等。	3.88	.76
3.我能依照評量的結果，改變教學方法與策略，提升學生的學習效能。	4.04	.59
4.在進行教學中，我會使用不同的教具，來引發學生的學習興趣。	4.05	.62
(二) 學生的輔導與管理	3.99	.45
1.對於學習有困難的學生，我會利用課餘時間從事補救教學。	3.87	.72
2.我會探究學生喜歡的事物，與學生相互討論分享，以縮短師生之間的距離。	4.15	.65
3.學生有課業以外的煩惱，我會盡全力給予協助與輔導。	4.11	.67
4.我會了解學生性向，激發其潛在能力。	3.85	.69
(三) 人際關係	4.02	.46
1.我會經常注意人際溝通的技巧，以增進和同儕間和諧的關係。	4.12	.62
2.我會與教師同儕組成團體分享教學上的心得與經驗。	3.88	.77
3.我會與行政人員有良好的互動，適時的表達教學所需，並尋求協助。	4.03	.75
4.我會適時與家長溝通，營造良好的親師關係。	4.05	.62
(四) 教育新知	3.78	.45
1.我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念。	4.00	.58
2.我會主動吸收與教學有關的新資訊，並和同儕分享。	3.88	.71
3.我能夠了解國家的教育政策與未來方向。	3.20	.66
4.我能透過省思過程，改進自己的教學，使自己不斷成長。	4.04	.54
(五) 班級經營管理	4.11	.41
1.我能夠運用各種經營技巧，做好班級常規管理。	4.02	.65
2.我能夠營造和諧愉快的班級氣氛。	4.23	.59
3.我能夠引導學生訂定班級規範，並養成遵守的態度。	4.20	.63
4.我會在教學過程中適度引導學生合作學習，進行腦力激盪，營造良性競爭的環境。	4.00	.66
(六) 專業態度	4.09	.41
1.我對自己的教學工作有很高的期許與使命感。	3.87	.63
2.我認為同儕間進行專業對話，能提升專業的態度知能。	4.42	.61
3.我認為學校行政與同儕的支持，有助於教師專業的成長。	4.54	.58
4.我能時時自我省思如何增進自己的專業知能與表現。	3.92	.57
5.我對教育工作一直有高度的熱忱與期望。	3.72	.66
N=504 專業成長量表	4.00	.33

由表 4-3 可知，在受試國民小學教師在「專業成長」整體的平均數為 4.00，介於 3.4-4.2 之間，顯示受試國小教師對於專業成長的現況屬於「中上」的程度。就專業成長各層面而言，其平均數介於 3.78 與 4.11 之間，且受試國小教師中在「專業成長」量表各題之平均數，介於 3.20 與 4.54 之間，依其得分高低為班級經營管理層面（平均數為 4.11）、專業態度層面（平均數為 4.09）、人際關係層面（平均數為 4.02）、學生的輔導與管理層面（平均數為 3.99）、教學知能層面（平均數為 3.99）及教育新知層面（平均數為 3.78）。

（二）討論

由以上分析可知，全國國民小學教師對專業成長的整體及各層面單題平均數皆介於 3.4-4.2 之間，屬於專業成長發展的「中上程度」，其顯示國小教師對於專業成長的活動，持肯定的態度。

就各層面專業成長的現況而言，班級經營管理層面（平均數為 4.11）、人際關係層面（平均數為 4.02）高於或等於「整體專業成長」（平均數為 4.00），其中以班級經營管理層面最高分，顯示國小教師對於營造良好的學習情境、班級常規等非常重視，在小學階段的學習是所有學習的基礎，所以國小教師非常注重學生的學習環境與品格、常規的培養，讓學生在小學階段養成良好的讀書習慣與奠定品格的基礎，故教師對此班級經營層面的專業成長特別的重視，此研究發現與艾淑美（2002）的研究發現是一致的。惟教學知能層面（平均數為 3.99）、學生的輔導與管理層面（平均數為 3.99）、教育新知層面（平均數為 3.78）略低於整體（平均數為 4.00），其原因可能為現在對於學生的輔導與管理不單只是注重學生的學業成績，還包含了許多面向，讓教師對此項的專業成長需要花更多的心力，此發現與黃秋月（2003）的研究相符合，即教師對學生的輔導與管理在其專業成長中屬較弱的一環，需求量也較高。在現代教育新觀念百家爭鳴的時代，在教學新知與知能層面也唯有教師不斷吸收與成長，才能跟的上時代的腳步。

就單題來看，大部分題項的平均數都有大於 3.72，顯示學校對於教師的專業成長都極力推動，普遍讓教師在各方面都能有相當的專業提升。惟在各題平均數中以教育新知的第三題「我能夠了解國家的教育政策與未來方向」的平均數 3.20 為最低，其原因可能是許多國家政策的擬定與推動，並未讓站在第一線的教育工

作者參與與了解，讓教師不清楚教育的政策方向，常常會造成政策推動的失敗與上有政策，下有對策的對立場面。

第二節 教師背景變項、學校背景變項在同儕輔導實施之態度的差異情形

本章節旨在探討不同教師背景變項、學校變項對同儕輔導實施之態度上的差異情形，採用獨立 t 考驗與單因子變異數分析的統計方法。

一、不同背景變項在同儕輔導實施之態度差異情形

本研究依自編國民小學教師對「同儕輔導實施之態度」問卷中，以獨立 t 考驗與單因子變異數分析，分別分析不同性別、年齡、服務年資、學歷、師資養成、擔任職務、學校地區、學校規模、是否有舉辦同儕輔導制度、是否鼓勵同儕合作與是否支持專業成長等十一項，以了解不同變項國小教師對同儕輔導實施之態度的差異情形，以 $\alpha = .05$ 為檢驗值，當顯著性小於 .05 時，及代表此變項達顯著水準，茲將統計結果分析分述如下：

（一）不同性別教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同性別之國小教師對同儕輔導實施之態度，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-4。

由表 4-4 可知，不同性別之國小教師對於同儕輔導實施之態度並無顯著差異，顯示全國的國小教師對於同儕輔導實施之態度，並不會因為性別不同而有所差別。

表 4-4 不同性別的教師對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
準備工作態度	男	168	4.24	.39	.210
	女	332	4.22	.39	
建立夥伴關係與專業成長活動態度	男	168	4.15	.41	-1.099
	女	332	4.19	.39	
示範教學認知態度	男	168	4.10	.44	1.057
	女	332	4.06	.47	
練習與回饋態度	男	168	4.15	.44	.305
	女	332	4.14	.43	
獨立練習與觀察回饋態度	男	168	4.00	.51	.065
	女	332	4.00	.47	
持續不斷循環修正態度	男	168	4.18	.46	1.012
	女	332	4.14	.42	
整體	男	168	4.14	.33	.425
	女	332	4.13	.31	

(二) 不同年齡教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同年齡的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-5。

由表 4-5 可知，不同年齡的國小教師在同儕輔導實施之態度的「建立夥伴關係專業成活動態度」($F=3.624, p<.05$)、「獨立練習與觀察回饋態度」($F=9.798, p<.001$)及「整體」($F=3.988, p<.01$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「建立夥伴關係專業成活動態度」層面上並無明顯差異。
- (2) 在「獨立練習與觀察回饋態度」層面發現年齡 30 歲以下的教師高於 31-40 歲之教師；年齡 30 歲以下的教師高於 41-50 歲之教師；年齡 30 歲以下的教師高於 51 歲以上之教師。這顯示年紀越輕的老師認為在獨立練習與同儕的回饋上，對於自己的教學改進是很有幫助的，對於現在教師甄試名額增多粥少的情況，「準教師」想要利用獨立練習與觀察回饋來修正自己的教學，讓自己的教學更精進。
- (3) 在「整體」同儕輔導實施之態度層面上，年齡 30 歲以下教師比 41-50 歲教

師接受態度高，其原因可能為年輕教師肯定同儕輔導實施能對自己的教學有所增進，藉由此活動吸收其它教師教學的精華，以豐富自己的教學，因此對同儕輔導實施之態度持高度肯定。

由上可知研究結果可能與增進教學效能有關，因為同儕輔導可藉由分享觀念與實務，減少教師彼此的孤立感，創造一個合作的學習環境，教師透過這樣的學習情境來提升教學效能，而 30 歲以下的教師可能是初任教師或是代理教師，面對多元的教學環境，更需要有同儕的支持與幫助，讓自己快速累積教學實力，反省自己的教學與吸收別人的教學精華，創造屬於自己的教學風格。

表 4-4 不同年齡教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作態度	(1) 30 歲以下	115	4.25	.42	組間	.116	3	.039	257.	--
	(2) 31-40 歲	234	4.23	.37	組內	74.434	496	.150		
	(3) 41-50 歲	136	4.21	.40	總和	74.550	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.23	.33						
建立夥伴關係專業成活動態度	(1) 30 歲以下	115	4.22	.46	組間	1.723	3	.574	3.624*	--
	(2) 31-40 歲	234	4.23	.37	組內	78.605	496	.158		
	(3) 41-50 歲	136	4.10	.37	總和	89.327	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.05	.45						
示範教學認知態度	(1) 30 歲以下	115	4.14	.51	組間	.788	3	.263	1.234	--
	(2) 31-40 歲	234	4.06	.42	組內	105.495	496	.213		
	(3) 41-50 歲	136	4.05	.49	總和	106.283	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.97	.36						
練習與回饋態度	(1) 30 歲以下	115	4.19	.45	組間	.665	3	.222	1.194	--
	(2) 31-40 歲	234	4.15	.41	組內	92.073	496	.186		
	(3) 41-50 歲	136	4.09	.45	總和	92.738	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.12	.45						
獨立練習與觀察回饋態度	(1) 30 歲以下	115	4.17	.54	組間	6.549	3	2.183	9.798***	1>2
	(2) 31-40 歲	234	4.00	.42	組內	110.513	496	.223		1>3
	(3) 41-50 歲	136	3.87	.49	總和	117.062	499			1>4
	(4) 51 歲以上	15	3.77	.49						
持續不斷循環修正態度	(1) 30 歲以下	115	4.22	.47	組間	1.124	3	.375	1.984	
	(2) 31-40 歲	234	4.16	.42	組內	93.623	496	.189		
	(3) 41-50 歲	136	4.12	.41	總和	94.747	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.97	.49						
整體	(1) 30 歲以下	115	4.20	.37	組間	1.179	3	.393	3.988**	1>3
	(2) 31-40 歲	234	4.14	.28	組內	48.889	496	.099		
	(3) 41-50 歲	136	4.08	.32	總和	50.068	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.02	.31						

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

（三）不同服務年資教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同服務年資的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-6。

由表 4-6 可知，不同服務年資的國小教師對同儕輔導實施之態度的「準備工作態度」($F=2.926, p<.05$)、「示範教學認的態度」($F=3.109, p<.05$)、「獨立練習與觀察回饋態度」($F=14.525, p<.001$)、「持續不斷循環修正態度」($F=4.166, p<.01$)、「整體」($F=6.214, p<.001$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 服務年資未滿 5 年之教師，在「準備工作態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面上，均高於服務年資在 5-10 年之教師；在「示範教學認知態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面上均高於服務年資在 11-20 年之教師。
- (2) 服務年資未滿 5 年之教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上高於服務年資在 21 年以上之教師。

由上述研究發現初任教師對同儕輔導實施越持肯定支持的態度，此發現與何美如（2005）的研究發現不一致，其可能原因為樣本抽樣的不同與加上可能較資淺的教師會想藉著同儕輔導制度的實施來提升自己的教學效能，特別是在「準備工作態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面上對初任教師特別有幫助。此外蔡玉對（2006）的研究指出透過夥伴教師經驗的交流，縮短摸索的時間，讓初任教師在教學、班級管理更有效率。換言之，透過同儕輔導讓教師體認教學的精隨，豐富自己的教學，減少因努力付出而受挫的情形。因此初任教師可藉由同儕輔導來提升教學，讓自己的教學技巧更純熟，透過同儕間的互動、經驗的傳承，減輕初任教師在教學初期的不適應。

表 4-6 不同服務年資教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 未滿 5 年	106	4.30	.33	組間	1.296	3	.432	2.926*	1>2
	(2) 5-10 年	167	4.16	.42	組內	73.254	496	.148		
	(3) 11-20 年	182	4.25	.38	總和	74.550	499			
	(4) 21 年以上	45	4.25	.37						
建立夥伴 關係專業 成活動態 度	(1) 未滿 5 年	106	4.26	.42	組間	1.143	3	.381	2.387	--
	(2) 5-10 年	167	4.17	.41	組內	19.184	496	.160		
	(3) 11-20 年	182	4.17	.38	總和	80.327	499			
	(4) 21 年以上	45	4.08	.38						
示範教學 認知態度	(1) 未滿 5 年	106	4.18	.44	組間	1.962	3	.654	3.109*	1>3
	(2) 5-10 年	167	4.05	.46	組內	104.321	496	.210		
	(3) 11-20 年	182	4.02	.47	總和	106.283	499			
	(4) 21 年以上	45	4.10	.41						
練習與回 饋態度	(1) 未滿 5 年	106	4.21	.38	組間	.708	3	.236	1.272	--
	(2) 5-10 年	167	4.12	.45	組內	92.029	496	.186		
	(3) 11-20 年	182	4.16	.43	總和	92.738	499			
	(4) 21 年以上	45	4.15	.45						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 未滿 5 年	106	4.25	.46	組間	9.454	3	3.151	14.525***	1>2
	(2) 5-10 年	167	3.99	.49	組內	107.609	496	.217		1>3
	(3) 11-20 年	182	3.89	.45	總和	117.062	499			1>4
	(4) 21 年以上	45	3.88	.45						
持續不斷 循環修正 態度	(1) 未滿 5 年	106	4.27	.37	組間	2.329	3	.776	4.166**	1>2
	(2) 5-10 年	167	4.09	.50	組內	92.418	496	.186		
	(3) 11-20 年	182	4.16	.40	總和	94.747	499			
	(4) 21 年以上	45	4.12	.42						
整體	(1) 未滿 5 年	106	4.25	.27	組間	1.814	3	.605	6.214***	1>2
	(2) 5-10 年	167	4.10	.35	組內	48.254	496	.097		1>3
	(3) 11-20 年	182	4.10	.30	總和	50.068	499			
	(4) 21 年以上	45	4.10	.29						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

（四）不同學歷教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同學歷的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-7。

表 4-7 可知，不同學歷的國小教師對同儕輔導實施之態度的「建立夥伴關係與專業成長活動態度」($F=3.806, p<.05$)、「練習與回饋態度」($F=3.068, p<.05$)、「獨立練習與觀察回饋態度」($F=3.736, p<.05$)、「持續不斷循環修正態度」($F=3.262, p<.05$)、「整體」($F=4.934, p<.01$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」層面上並無明顯差異。
- (2) 學歷是師院、師大或一般大學教育系之教師，在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」與「整體」層面上均高於學歷是師專之教師。
- (3) 學歷是研究所之教師，在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「練習與回饋態度」與「整體」層面上均高於學歷是師專之教師。

由上述研究發現學歷是師院體系或是大學是教育相關科系與研究所的國小教師對同儕輔導實施之態度接受度高，這顯示師院體系或是大學教育相關科系的教師接受四年教育理論的薰陶，對於新制度的推行接受度較高，此外擁有研究所學歷的教師，在進修階段接受新的資訊與批判邏輯思考的訓練，對於同儕輔導的接受度也比較高。

表 4-7 不同學歷教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學歷	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 師專	5	3.85	.91	組間	.958	3	.319	2.153	--
	(2) 一般大學	86	4.28	.35	組內	73.592	496	.148		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.23	.37	總和	74.550	499			
	(4) 研究所	138	4.22	.41						
建立夥伴 關係專業 成活動態 度	(1) 師專	5	3.65	.34	組間	1.807	3	.602	3.806*	3>1
	(2) 一般大學	86	4.13	.37	組內	78.520	496	.158		4>1
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.21	.40	總和	80.327	499			
	(4) 研究所	138	4.18	.41						
示範教學 認知態度	(1) 師專	5	3.55	.82	組間	1.656	3	.552	2.617	--
	(2) 一般大學	86	4.08	.41	組內	104.627	496	.211		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.10	.46	總和	106.283	499			
	(4) 研究所	138	4.04	.47						
練習與回 饋態度	(1) 師專	5	3.65	.63	組間	1.690	3	.563	3.068*	--
	(2) 一般大學	86	4.09	.35	組內	91.084	496	.184		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.17	.43	總和	92.738	499			
	(4) 研究所	138	4.14	.47						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 師專	5	3.45	.93	組間	2.587	3	.862	3.736*	--
	(2) 一般大學	86	3.90	.45	組內	114.476	496	.231		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.03	.50	總和	117.062	499			
	(4) 研究所	138	4.03	.44						
持續不斷 循環修正 態度	(1) 師專	5	3.72	.69	組間	1.833	3	.611	3.262*	--
	(2) 一般大學	86	4.10	.39	組內	92.913	496	.187		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.20	.42	總和	94.747	499			
	(4) 研究所	138	4.13	.48						
整體	(1) 師專	5	3.64	.67	組間	1.451	3	.484	4.934**	3>1
	(2) 一般大學	86	4.10	.27	組內	48.617	496	.098		4>1
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.16	.31	總和	50.068	499			
	(4) 研究所	138	4.12	.33						

*p<.05 **p<.01

（五）不同師資養成教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同師資養成的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-8。

表 4-8 可知，不同師資養成的國小教師對同儕輔導實施之態度的「獨立練習與觀察回饋態度」($F=4.094, p<.01$) 之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上，師資養成背景是師範院校之教師高於養成背景是師專之教師。

由上述研究發現，其原因可能是師範院校在培育教師的過程中，所安排的課程如教育實習、專家學者的演講或是教授的研究等，讓學生體會很多新制度的推行，能幫助教師在教學更精進與突破，而師專是早期的師培學校，在課程的安排與養成過程，可能都沒有現在的師範院校所安排的多元與豐富，因此由師範院校所培育出的教師在進入職場後，對於有利教師改進教學的新制度，接受度也會較高。

表 4-8 不同師資養成教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	師資養成	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 師專	34	4.15	.53	組間	.360	4	.090	.601	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.22	.34	組內	74.190	495	.150		
	(3) 師範院校	315	4.23	.38	總和	74.550	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.19	.25						
	(5) 師資班	108	4.26	.37						
建立夥伴 關係與專 業成長活 動態度	(1) 師專	34	4.08	.39	組間	.479	4	.120	.743	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.23	.38	組內	79.848	495	.161		
	(3) 師範院校	315	4.19	.43	總和	80.327	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.23	.33						
	(5) 師資班	108	4.16	.35						
示範教學 認知態度	(1) 師專	34	3.98	.53	組間	.867	4	.217	1.018	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.15	.37	組內	105.416	495	.213		
	(3) 師範院校	315	4.07	.47	總和	106.283	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.21	.51						
	(5) 師資班	108	4.06	.43						
練習與回 饋態度	(1) 師專	34	4.04	.54	組間	.847	4	.212	1.141	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.17	.28	組內	91.890	495	.186		
	(3) 師範院校	315	4.17	.44	總和	92.737	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.11	.34						
	(5) 師資班	108	4.10	.41						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 師專	34	3.79	.53	組間	3.749	4	.937	4.094**	3>1
	(2) 一般大學教育系	22	4.03	.36	組內	113.313	495	.229		
	(3) 師範院校	315	4.04	.49	總和	117.062	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.17	.46						
	(5) 師資班	108	3.90	.46						
持續不斷 循環修正 態度	(1) 師專	34	4.07	.53	組間	1.067	4	.267	1.409	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.19	.37	組內	93.680	495	.189		
	(3) 師範院校	315	4.19	.44	總和	94.747	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.13	.44						
	(5) 師資班	108	4.09	.39						
整體	(1) 師專	34	4.02	.41	組間	.734	4	.184	1.824	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.17	.23	組內	49.334	495	.100		
	(3) 師範院校	315	4.15	.32	總和	50.068	499			
	(4) 大學教育學程	21	4.17	.28						
	(5) 師資班	108	4.10	.28						

**p<.01

（六）不同職務教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同職務的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-9。

由表 4-9 可知，不同職務的國小教師對同儕輔導實施之態度的「準備作態度」($F=4.446, p<.01$)、「示範教學認知態度」($F=6.089, p<.01$)、「練習與回饋態度」($F=4.083, p<.01$)、「獨立練習與觀察回饋態度」($F=17.197, p<.001$)、「持續不斷循環修正態度」($F=4.916, p<.01$)、「整體」($F=10.663, p<.001$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）職務是教師兼行政之教師，在「準備作態度」、「示範教學認知態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面顯著高於級任教師。
- （2）職務是代理教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上顯著性高於職務是教師兼行政之教師；在「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面顯著高於級任教師。
- （3）職務是代理教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面顯著高於科任教師。

由上述研究發現，教師兼行政與代理教師接受度高，其原因可分成兩方面：

- 1.有兼行政工作的教師（主任或組長）除教學外比其他教師更有機會接觸較高層的行政單位如教育局，若想推動同儕輔導時，可先透過主任研習來傳達，所以有兼行政工作的教師也會較容易先了解整個制度如何推行與學校行政該如何配合，因此對於同儕輔導實施之態度接受度較高。
- 2.而在代理教師方面，代理教師想藉由同儕輔導制度的實施，來提升自己的教學效能，讓自己更具競爭力，在利一奇（2001）的研究也指出實施同儕輔導確實可以增進教師在教學策略的成長，故代理教師對於同儕輔導實施之態度接受度也會較高。級任教師與科任教師對於同儕輔導實施之態度的接受度程度，擔心增加工作負擔，所以在接受程度沒有兼任行政工作的教師與代理教師高。

表 4-9 不同職務教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	擔任職務	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 教師兼行政	130	4.28	.39	組間	1.952	3	.651	4.446**	1>2
	(2) 級任教師	219	4.16	.41	組內	75.598	496	.146		
	(3) 科任教師	89	4.27	.34	總和	74.550	499			
	(4) 代理教師	62	4.30	.30						
建立夥伴 關係專業 成活動態 度	(1) 教師兼行政	130	4.21	.38	組間	1.224	3	.408	2.558	--
	(2) 級任教師	219	4.15	.41	組內	79.103	496	.159		
	(3) 科任教師	89	4.14	.40	總和	80.327	499			
	(4) 代理教師	62	4.29	.41						
示範教學 認知態度	(1) 教師兼行政	130	4.14	.41	組間	3.775	3	1.258	6.089***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.99	.49	組內	102.508	496	.297		4>2
	(3) 科任教師	89	4.05	.43	總和	106.283	499			
	(4) 代理教師	62	4.23	.45						
練習與回 饋態度	(1) 教師兼行政	130	4.21	.40	組間	2.235	3	.745	4.083**	4>2
	(2) 級任教師	219	4.08	.47	組內	90.502	496	.182		
	(3) 科任教師	89	4.14	.40	總和	92.737	499			
	(4) 代理教師	62	4.26	.34						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 教師兼行政	130	4.04	.49	組間	11.029	3	3.676	17.197***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.87	.48	組內	106.034	496	.214		4>1
	(3) 科任教師	89	4.01	.42	總和	117.062	499			4>2
	(4) 代理教師	62	4.34	.39						4>3
持續不斷 循環修正 態度	(1) 教師兼行政	130	4.23	.44	組間	2.736	3	.912	4.916**	4>3
	(2) 級任教師	219	4.10	.46	組內	92.011	496	.186		
	(3) 科任教師	89	4.11	.37	總和	94.747	499			
	(4) 代理教師	62	4.29	.35						
整體	(1) 教師兼行政	130	4.19	.29	組間	3.033	3	1.011	10.663***	1>2
	(2) 級任教師	219	4.06	.34	組內	47.035	496	.095		4>2
	(3) 科任教師	89	4.12	.28	總和	50.068	499			4>3
	(4) 代理教師	62	4.28	.25						

p<.01 *p<.001

(七) 不同學校地區之教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同職務的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-10。

由表 4-10 可知，不同學校地區的國小教師對同儕輔導實施之態度的「建立夥伴關係與專業成長活動態度」($F=3.129, p<.05$)、「示範教學認的態度」($F=2.778, p<.05$)、「整體」($F=3.817, p<.01$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認的態度」、「整體」層面上均無明顯差異。

由上述研究發現可知，教師對於同儕輔導實施之態度不會因為學校地區的不同而有所差異，因此在推動同儕輔導上是一大助力，換言之，在全國各地區可以學校之性質與特色，來推動同儕輔導。

表 4-10 不同學校地區之教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學校地區	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 北部	135	4.28	.36	組間	.903	3	.301	2.028	--
	(2) 中部	140	4.19	.39	組內	73.647	496	.148		
	(3) 南部	125	4.19	.40	總和	74.550	499			
	(4) 東部	100	4.26	.40						
建立夥伴 關係與專 業成長活 動態度	(1) 北部	135	4.21	.32	組間	1.492	3	.497	3.129*	--
	(2) 中部	140	4.15	.43	組內	78.835	496	.159		
	(3) 南部	125	4.12	.41	總和	80.327	499			
	(4) 東部	100	4.27	.43						
示範教學 認的態度	(1) 北部	135	4.15	.41	組間	1.756	3	.585	2.778*	--
	(2) 中部	140	4.02	.45	組內	104.527	496	.211		
	(3) 南部	125	4.01	.51	總和	106.283	499			
	(4) 東部	100	4.12	.47						
練習與回 饋態度	(1) 北部	135	4.17	.41	組間	.765	3	.255	1.375	--
	(2) 中部	140	4.12	.41	組內	91.973	496	.185		
	(3) 南部	125	4.10	.47	總和	92.737	499			
	(4) 東部	100	4.20	.43						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 北部	135	4.02	.45	組間	1.458	3	.486	2.085	--
	(2) 中部	140	3.97	.51	組內	115.604	496	.233		
	(3) 南部	125	3.94	.52	總和	117.062	499			
	(4) 東部	100	4.09	.42						
持續不斷 循環修正 態度	(1) 北部	135	4.19	.40	組間	1.174	3	.391	2.074	--
	(2) 中部	140	4.13	.42	組內	93.573	496	.189		
	(3) 南部	125	4.10	.47	總和	94.747	499			
	(4) 東部	100	4.22	.44						
整體	(1) 北部	135	4.17	.28	組間	1.146	3	.382	3.817**	--
	(2) 中部	140	4.10	.31	組內	48.923	496	.099		
	(3) 南部	125	4.08	.35	總和	50.068	499			
	(4) 東部	100	4.19	.32						

*p<.05 **p<.01

（八）不同學校規模教師對同儕輔導實施之態度的差異分析

不同職務的國小教師對同儕輔導實施之態度上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-11。

由表 4-11 可知，不同學校規模的國小教師對同儕輔導實施之態度的「獨立練習與觀察回饋態度」($F=3.279, p<.05$) 之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上，學校規模在 12 班以下顯著高於學校規模在 49 班以上。

由上述研究發現，「獨立練習與觀察回饋態度」層面上，學校規模小對於同儕輔導實施之態度的接受度也會較高，其研究結果與何美如（2005）的研究發現結果並不一致，其可能原因除樣本取樣不同外，在學校規模較小、教師人數少，同儕之間情感也會較緊密，因此教師如果遇到教學上的困境，同儕之間也較易相互關心與幫助，所以對於同儕輔導實施之態度的接受度也會較高，以規模 12 班以下的學校接受度最高。

表 4-11 不同學校規模教師對「同儕輔導實施之態度」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
準備工作 態度	(1) 12 班以下	150	4.22	.37	組間	.083	3	.028	.185	--
	(2) 13-24 班	90	4.24	.34	組內	74.467	496	.150		
	(3) 25-48 班	159	4.22	.45	總和	74.550	499			
	(4) 49 班以上	101	4.25	.34						
建立夥伴 關係與專 業成長活 動態度	(1) 12 班以下	150	4.17	.43	組間	.019	3	.006	.040	--
	(2) 13-24 班	90	4.18	.30	組內	80.308	496	.162		
	(3) 25-48 班	159	4.18	.45	總和	80.327	499			
	(4) 49 班以上	101	4.18	.37						
示範教學 認的態度	(1) 12 班以下	150	4.06	.45	組間	.192	3	.064	.299	--
	(2) 13-24 班	90	4.09	.40	組內	106.091	496	.214		
	(3) 25-48 班	159	4.05	.53	總和	106.283	499			
	(4) 49 班以上	101	4.10	.41						
練習與回 饋態度	(1) 12 班以下	150	4.15	.41	組間	.265	3	.088	.474	--
	(2) 13-24 班	90	4.19	.36	組內	92.437	496	.186		
	(3) 25-48 班	159	4.13	.49	總和	92.738	499			
	(4) 49 班以上	101	4.13	.42						
獨立練習 與觀察回 饋態度	(1) 12 班以下	150	4.07	.44	組間	2.276	3	.759	3.279*	1>4
	(2) 13-24 班	90	4.03	.40	組內	114.786	496	.231		
	(3) 25-48 班	159	3.99	.56	總和	117.062	499			
	(4) 49 班以上	101	3.88	.47						
持續不斷 循環修正 態度	(1) 12 班以下	150	4.18	.42	組間	.440	3	.147	.771	--
	(2) 13-24 班	90	4.14	.33	組內	94.307	496	.190		
	(3) 25-48 班	159	4.17	.53	總和	94.747	499			
	(4) 49 班以上	101	4.11	.37						
整體	(1) 12 班以下	150	4.14	.31	組間	.098	3	.033	.326	--
	(2) 13-24 班	90	4.15	.23	組內	49.970	496	.101		
	(3) 25-48 班	159	4.13	.39	總和	50.068	499			
	(4) 49 班以上	101	4.11	.27						

*p<.05

(九) 學校是否有舉辦過同儕輔導

學校是否有舉辦過同儕輔導之國小教師對同儕輔導實施之態度，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-12。

由表 4-12 可知，學校是否有舉辦過同儕輔導之國小教師對同儕輔導實施之態度的「準備工作態度」($t=2.867$, $p<.01$) 與「示範教學認知態度」($t=2.074$, $p<.05$) 之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「準備工作態度」層面學校有舉辦過之平均數 4.31 優於無舉辦過之平均數 4.20；在「示範教學認知態度」層面學校有舉辦過之平均數 4.14 優於無舉辦過之平均數 4.05，這顯示學校是否有舉辦過同儕輔導，對教師在準備工作與示範教學認知的態度接受度較高，其原因可能是學校有試辦過同儕輔導，教師對於同儕輔導會有更深層的認識與體會，且實施前的準備工作做的好與壞，會影響到整體實施品質，此外學校有試辦過同儕輔導，教師對於示範教學認知所得到的收穫有高度的肯定，這也達到想藉由同儕輔導的實施讓教師同儕彼此教學相長的目的。

表 4-12 學校是否有舉辦過同儕輔導對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要

層面	是否有舉辦	人數	平均數	標準差	t 值
準備工作態度	是	141	4.31	.36	2.867**
	否	359	4.20	.39	
建立夥伴關係與專業成長活動態度	是	141	4.19	.33	.536
	否	359	4.17	.42	
示範教學認知態度	是	141	4.14	.43	2.074*
	否	359	4.05	.47	
練習與回饋態度	是	141	4.17	.38	.759
	否	359	4.14	.45	
獨立練習與觀察回饋態度	是	141	4.03	.49	.938
	否	359	3.99	.48	
持續不斷循環修正態度	是	141	4.19	.38	1.070
	否	359	4.14	.46	
整體	是	141	4.17	.28	1.816
	否	359	4.12	.33	

* $p<.05$ ** $p<.01$

（十）學校是否有鼓勵同儕合作

學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師對同儕輔導實施之態度，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-13。

由表 4-13 可知，學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師對同儕輔導實施之態度的「準備工作態度」($t=3.676, p<.001$)、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」($t=2.024, p<.05$)、「示範教學認知態度」($t=2.482, p<.05$)與「整體」($t=2.035, p<.05$)之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「準備工作態度」層面學校有鼓勵合作之平均數 4.26 優於無鼓勵合作之平均數 4.10；在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」層面學校有鼓勵合作之平均數 4.20 優於無鼓勵合作之平均數 4.10；在「示範教學認知態度」層面學校有鼓勵合作之平均數 4.10 優於無鼓勵合作之平均數 3.96；在「整體」層面學校有鼓勵合作之平均數 4.15 優於無鼓勵合作之平均數 4.06，這顯示學校是否有鼓勵同儕合作，對教師在準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學認知與整體的態度接受度較高，其原因可能是先前的準備工作是要花許多心力，如事前會議的安排、是否會影響教師上課時間、是否會增加教師負擔…，這都需要教師同仁彼此溝通協調相互合作，才有可能讓準備工作得到妥善的安排。此外學校是有鼓勵同儕合作，會讓團體氣氛變的融洽，教師同儕也會比較願意分享上課的技巧，讓教師同儕可以相互切磋，提升教師教學專業，這研究發現與林貴芬（2005）的研究指出組織氣氛越佳則教師的專業表現就越佳結果一致。

表 4-13 學校是否有鼓勵同儕合作對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要

層面	是否鼓勵同 儕合作	人數	平均數	標準差	t 值
準備工作態度	是	408	4.26	.37	3.676***
	否	92	4.10	.42	
建立夥伴關係與專業成長活動態度	是	408	4.20	.39	2.024*
	否	92	4.10	.43	
示範教學認知態度	是	408	4.10	.46	2.482*
	否	92	3.96	.47	
練習與回饋態度	是	408	4.15	.42	.158
	否	92	4.14	.46	
獨立練習與觀察回饋態度	是	408	4.01	.47	1.241
	否	92	3.94	.53	
持續不斷循環修正態度	是	408	4.17	.43	.960
	否	92	4.12	.47	
整體	是	408	4.15	.30	2.305*
	否	92	4.06	.36	

* $p < .05$ *** $p < .001$

(十一) 學校行政是否支持專業成長

學校是否支持專業成長之國小教師對同儕輔導實施之態度，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-14。

由 4-14 可知，學校是否支持專業成長之國小教師對同儕輔導實施之態度的「準備工作態度」($t=3.251$, $p < .01$)、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」($t=3.426$, $p < .01$)、「示範教學認知態度」($t=2.298$, $p < .05$)、「練習與回饋態度」($t=3.418$, $p < .01$)與「持續不斷循環修正態度」($t=2.618$, $p < .01$)之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「準備工作態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.24 優於無支持專業成長之平均數 3.88；在「建立夥伴關係與專業成長活動的態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.19 優於無支持專業成長之平均數 3.79；在「示範教學認知態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.08 優於無支持專業成長之平均數 3.77；在「練習與回饋的態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.01 優

於無支持專業成長之平均數 3.77 與在「持續不斷循環修正態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.16 優於無支持專業成長之平均數 3.83，這顯示學校是有支持專業成長在「準備工作態度」、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」與「持續不斷循環修正態度」層面上均顯著高於無支持專業成長的學校，其可能原因在於同儕輔導的實施旨在追求教師的專業成長，要使教師達到專業成長，除了教師本身對此專業活動的認同外，還需要學校行政的支持與配合，協助解決教師在追求專業成長所遇到的困難，如行前會議的安排、教師的配課時數、專業課程的安排…等，讓教師無後顧之憂，教師的專業成長才會有效能，這研究發現也符合蔡碧璉（1993）所提出教師專業成長的模式，因此同儕輔導實施是否會成功與學校是否支持關係很大。

表 4-14 學校是否有支持專業成長對「同儕輔導實施之態度」的差異比較摘要

層面	是否支持 專業成長	人數	平均數	標準差	t 值
準備工作態度	是	488	4.24	.38	3.251**
	否	12	3.88	.61	
建立夥伴關係與專業成長活動態度	是	488	4.19	.39	3.426**
	否	12	3.79	.60	
示範教學認知態度	是	488	4.08	.45	2.298*
	否	12	3.77	.66	
練習與回饋態度	是	488	4.16	.42	3.418**
	否	12	3.73	.57	
獨立練習與觀察回饋態度	是	488	4.01	.48	1.658
	否	12	3.77	.64	
持續不斷循環修正態度	是	488	4.16	.43	2.618**
	否	12	3.83	.64	
整體	是	488	4.14	.30	2.071
	否	12	3.80	.57	

*p<.05 **p<.01

二、各變項分析總表

綜上所述，茲將國小教師的性別、年齡、服務年資、學歷、師資養成、擔任職務等六項個人背景變項，與學校地區、學校規模、是否有舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作與學校行政是否支持專業成長等五項學校背景變項，在同儕輔導實施之態度各層面與整體上之獨立 t 考驗與獨立樣本單因子變異數分析，整理如表 4-15 所示。

對應其研究假設，其研究結果如下：

- 1-1：不同性別之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，未獲得支持成立。
- 1-2：不同年齡之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-3：不同服務年資之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-4：不同學歷之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-5：不同師資養成的方式之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-6：不同職務之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-7：在學校有舉辦同儕輔導之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-8：不同學校地區之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，未獲得支持成立。
- 1-9：不同學校規模之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-10：鼓勵同儕合作的學校之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-11：學校行政有支持專業成長之國民小學教師對同儕輔導實施之態度有顯著差異，獲得支持成立。

表 4-15 不同個人背景變項與學校背景變項在「同儕輔導實施之態度」上的差異情形總表

	準備工作態度	建立夥伴關係與專業成長活動態度	示範教學認知態度	練習與回饋態度	獨立練習與觀察回饋態度	持續不斷循環修正態度	整體
性別							
年齡					30 歲以下>31-40 歲 30 歲以下>41-50 歲 30 歲以下>51 歲以上		30 歲以下>41-50 歲
服務年資	未滿 5 年>5-10 年		未滿 5 年>11-20 年		未滿 5 年>5-10 年 未滿 5 年>11-20 年 未滿 5 年>21 年以上	未滿 5 年>5-10 年	未滿 5 年>5-10 年 未滿 5 年>11-20 年
最高學歷		師院、師大與一般大學教育系>師專 研究所>師專					師院、師大與一般大學教育系>師專 研究所>師專
師資養成					師範院校>師專		
擔任職務	教師兼行政>級任教師		教師兼行政>級任教師 代理教師>級任教師	代理教師>級任教師	教師兼行政>級任教師 代理教師>教師兼行政 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師	代理教師>科任教師	教師兼行政>級任教師 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師
學校地區							
學校規模					12 班以下>49 班以上		
是否有舉辦	是>否		是>否				
是否鼓勵合作	是>否	是>否	是>否				是>否
是否支持專業成長	是>否	是>否	是>否	是>否		是>否	

第三節 教師背景變項、學校背景變項在專業成長的差異情形

本章節旨在探討不同教師背景變項、學校變項在專業成長上的差異情形，採用獨立 t 考驗與單因子變異數分析的統計方法。

一、不同背景變項在專業成長上的差異情形

本研究依自編國民小學教師「專業成長」問卷中，以獨立 t 考驗與單因子變異數分析，分別分析不同性別、年齡、服務年資、學歷、師資養成、擔任職務、學校地區、學校規模、是否有舉辦同儕輔導制度、是否鼓勵同儕合作與是否支持專業成長等十一項，以了解不同變項國小教師在專業成長的差異情形，以 $\alpha = .05$ 為檢驗值，當顯著性小於 .05 時，及代表此變項達顯著水準，茲將統計結果分析分述如下：

（一）不同性別教師在專業成長的差異分析

不同性別之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-16。

由表 4-16 可知不同性別之國小教師在專業成長的「教育新知」($t=2.904$, $p < .01$) 之層面上有顯著差異，其研究結果發現與白穗儀（1998）、艾淑美（2002）的研究結果不盡相同，其可能原因是取樣不同所造成的差異外，男性教師在接受新資訊上會比女性教師來的高如科技媒體的應用，而造成在「教育新知」層面的專業成長上的差異，與孫國華（1997）研究指出男性教師在「教育新知」的需求性比女性教師需求性高的發現相符。

表 4-16 不同性別的教師在「專業成長」的差異比較摘要

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能	男	168	3.97	.48	-.490
	女	332	3.99	.40	
學生的輔導與管理	男	168	3.97	.47	-.948
	女	332	4.01	.44	
人際關係	男	168	4.02	.47	.029
	女	332	4.02	.45	
教育新知	男	168	3.86	.46	2.904**
	女	332	3.74	.43	
班級經營管理	男	168	4.12	.44	.350
	女	332	4.11	.39	
專業態度	男	168	4.12	.45	1.078
	女	332	4.08	.39	
整體	男	168	4.02	.36	.665
	女	332	4.00	.31	

**p<.01

（二）不同年齡教師在專業成長的差異分析

不同年齡的國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-17。

由表 4-17 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「學生的輔導與管理」（ $F=4.271$ ， $p<.01$ ）與「專業態度」（ $F=7.068$ ， $p<.001$ ）之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）在「學生的輔導與管理」層面上發現年齡在 41-50 歲之教師顯著高於年齡在 30 歲以下之教師。
- （2）在「專業態度」層面上發現年齡在 30 歲以下之教師顯著高於年齡在 41-50 歲之教師與年齡在 51 歲以上之教師。

由上述研究結果在「學生的輔導與管理」層面，其原因可能是較資深的教師所累積的學生輔導經驗比較豐富，對於學生的個別差異也較能掌握，相對的會比剛任教的初任教師在輔導學生上所採用的辦法較彈性也較多元，此研究發現也與宋銘豐（2002）的研究發現一致。在「專業態度」層面上，年紀較輕之教師在追求其專業態度層面上似乎比年紀較長的教師來的好，此研究發現與江慧萍（2004）的研究發現並不一致，其原因可能是抽樣的不同與面對多元化的教學環境，年輕之教師在教學經驗上比較缺乏，因此為求其自己的專業成長，所以在整體追求專業態度上也會比較積極。

表 4-17 不同年齡教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 30 歲以下	115	4.03	.47	組間	.461	3	.154	.827	--
	(2) 31-40 歲	234	3.97	.43	組內	92.176	496	.186		
	(3) 41-50 歲	136	3.99	.39	總和	92.638	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.88	.49						
學生的輔導與管理	(1) 30 歲以下	115	4.11	.46	組間	2.532	3	.844	4.271**	3>1
	(2) 31-40 歲	234	4.00	.44	組內	98.021	496	.198		
	(3) 41-50 歲	136	3.91	.44	總和	100.552	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.95	.49						
人際關係	(1) 30 歲以下	115	4.08	.49	組間	.504	3	.168	.801	--
	(2) 31-40 歲	234	4.00	.46	組內	104.077	496	.210		
	(3) 41-50 歲	136	4.01	.43	總和	104.581	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.05	.54						
教育新知	(1) 30 歲以下	115	3.84	.46	組間	1.560	3	.520	2.621	--
	(2) 31-40 歲	234	3.80	.43	組內	98.395	496	.198		
	(3) 41-50 歲	136	3.72	.44	總和	99.955	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.58	.59						
班級經營管理	(1) 30 歲以下	115	4.10	.46	組間	.087	3	.029	.171	--
	(2) 31-40 歲	234	4.10	.39	組內	83.529	496	.168		
	(3) 41-50 歲	136	4.13	.39	總和	83.615	499			
	(4) 51 歲以上	15	4.15	.44						
專業態度	(1) 30 歲以下	115	4.20	.44	組間	3.448	3	1.149	7.068***	1>3
	(2) 31-40 歲	234	4.11	.39	組內	80.658	496	.163		1>4
	(3) 41-50 歲	136	4.01	.40	總和	84.106	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.81	.42						
整體	(1) 30 歲以下	115	4.07	.37	組間	.816	3	.272	2.557	--
	(2) 31-40 歲	234	4.00	.32	組內	52.771	496	.106		
	(3) 41-50 歲	136	3.96	.30	總和	53.587	499			
	(4) 51 歲以上	15	3.90	.36						

**p<.01

***p<.01

（三）不同服務年資之教師在專業成長的差異分析

不同服務年資之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-18。

由表 4-18 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「學生的輔導與管理」($F=7.701, p<.001$)、「教育新知」($F=2.694, p<.05$)、「專業態度」($F=11.553, p<.001$)、「整體」($F=5.251, p<.01$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「教育新知」層面上並無明顯差異。
- (2) 在「學生的輔導與管理」、「專業態度」與「整體」層面上，服務年資未滿五年之教師均高於服務年資 5-10 年之教師。
- (3) 在「學生的輔導與管理」、「專業態度」與「整體」層面上，服務年資未滿五年之教師均高於服務年資 11-20 年之教師。
- (4) 在「學生的輔導與管理」、「專業態度」與「整體」層面上，服務年資未滿五年之教師均高於服務年資 21 年之教師。

由上述研究結果發現服務年資教資淺之教師，可能會因為害怕自己在專業上有所不足，特別是在這多元的教育環境中，因此會加強自己在專業領域方面，不管是在教學知能、教學新知、學生的輔導管理與專業態度上，積極的補足自己所缺少的，才能期許自己跟上時代的腳步，符合王宗平（2003）的研究指出資淺的初任教師會主動學習，接受專家教師或資深教師的指導，以吸取更多的經驗，來追求專業成長。

表 4-18 不同服務年資之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 未滿 5 年	106	4.08	.41	組間	1.300	3	.433	2.353	--
	(2) 5-10 年	167	3.94	.43	組內	91.338	496	.184		
	(3) 11-20 年	182	3.98	.45	總和	92.637	499			
	(4) 21 年以上	45	3.94	.42						
學生的輔導與管理	(1) 未滿 5 年	106	4.16	.40	組間	4.475	3	1.492	7.701***	1>2
	(2) 5-10 年	167	3.99	.46	組內	96.077	496	.194		1>3
	(3) 11-20 年	182	3.95	.43	總和	100.552	499			1>4
	(4) 21 年以上	45	3.82	.50						
人際關係	(1) 未滿 5 年	106	4.11	.43	組間	1.584	3	.528	2.542	--
	(2) 5-10 年	167	3.97	.48	組內	102.998	496	.208		
	(3) 11-20 年	182	4.00	.44	總和	104.581	499			
	(4) 21 年以上	45	4.08	.49						
教育新知	(1) 未滿 5 年	106	3.87	.42	組間	1.602	3	.534	2.694*	--
	(2) 5-10 年	167	3.78	.43	組內	98.352	496	.198		
	(3) 11-20 年	182	3.76	.46	總和	99.954	499			
	(4) 21 年以上	45	3.66	.50						
班級經營管理	(1) 未滿 5 年	106	4.13	.43	組間	.646	3	.215	1.287	--
	(2) 5-10 年	167	4.06	.42	組內	82.970	496	.167		
	(3) 11-20 年	182	4.14	.38	總和	83.615	499			
	(4) 21 年以上	45	4.16	.47						
專業態度	(1) 未滿 5 年	106	4.27	.36	組間	5.493	3	1.831	11.553***	1>2
	(2) 5-10 年	167	4.11	.42	組內	78.613	496	.158		1>3
	(3) 11-20 年	182	4.02	.38	總和	84.106	499			1>4
	(4) 21 年以上	45	3.92	.45						
整體	(1) 未滿 5 年	106	4.11	.30	組間	1.659	3	.550	5.251**	1>2
	(2) 5-10 年	167	3.98	.34	組內	51.937	496	.105		1>3
	(3) 11-20 年	182	3.98	.31	總和	53.587	499			1>4
	(4) 21 年以上	45	3.93	.35						

*p<.05 ***p<.01

（四）不同學歷之教師在專業成長的差異分析

不同學歷之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-19。

由表 4-19 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「人際關係」($F=2.040$ ， $p<.05$)、「教育新知」($F=3.734$ ， $p<.05$)、「專業態度」($F=3.435$ ， $p<.01$)與「整體」($F=1.883$ ， $p<.05$)之層面上平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「人際關係」、「教育新知」與「整體」層面上並無明顯差異。
- (2) 在「專業態度」層面上，學歷是師院、師大或一般大學教育系之教師比學歷是師專之教師高；且學歷是研究所之教師比學歷是師專之教師高。

由上述研究結果發現，較高學歷之教師對於追求專業成長的表現上比較好，符合了孫國華（1997）的研究，此外學歷為研究所、師大或一般大學教育系之教師，在養成背景或是教育理念的取得會比師專畢業之教師較新，且在觀念、接受度或學習新的教育訊息上也較積極，因此在教育新知與專業態度層面上會比較好。

表 4-19 不同學歷之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學歷	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 師專	5	4.05	.57	組間	.939	3	.313	1.694	--
	(2) 一般大學	86	3.90	.38	組內	91.698	496	.185		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	3.99	.43	總和	92.638	499			
	(4) 研究所	138	4.03	.46						
學生的輔導與管理	(1) 師專	5	4.00	.31	組間	.334	3	.111	.551	--
	(2) 一般大學	86	3.97	.43	組內	100.219	496	.201		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	3.98	.45	總和	100.552	499			
	(4) 研究所	138	4.04	.46						
人際關係	(1) 師專	5	3.80	.48	組間	1.275	3	.425	2.040*	--
	(2) 一般大學	86	3.95	.43	組內	103.307	496	.208		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.06	.46	總和	104.581	499			
	(4) 研究所	138	3.99	.46						
教育新知	(1) 師專	5	3.25	.25	組間	2.208	3	.736	3.734*	--
	(2) 一般大學	86	3.70	.35	組內	97.747	496	.197		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	3.81	.44	總和	99.955	499			
	(4) 研究所	138	3.78	.50						
班級經營管理	(1) 師專	5	4.10	.68	組間	.147	3	.049	.291	--
	(2) 一般大學	86	4.08	.41	組內	83.469	496	.168		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.12	.40	總和	83.615	499			
	(4) 研究所	138	4.13	.43						
專業態度	(1) 師專	5	3.56	.26	組間	1.712	3	.571	3.435*	3>1
	(2) 一般大學	86	4.05	.37	組內	82.395	496	.166		4>1
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.12	.42	總和	84.106	499			
	(4) 研究所	138	4.10	.40						
整體	(1) 師專	5	3.78	.19	組間	.603	3	.201	1.883*	--
	(2) 一般大學	86	3.95	.29	組內	52.983	496	.107		
	(3) 師院、師大或一般大學教育系	217	4.02	.33	總和	53.587	499			
	(4) 研究所	138	4.02	.34						

*p<.05

（五）不同師資養成之教師在專業成長的差異分析

不同師資養成之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-20。

由表 4-20 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「教育新知」($F=2.137$ ， $p<.05$)「專業態度」($F=3.147$ ， $p<.05$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）在「教育新知」層面上並無明顯差異。
- （2）在「專業態度」層面上，師資養成是師範院校之教師高於師資養成是師專之教師。

由上述研究結果發現，在專業態度上師範院校的學生比較好，其原因可能是在養成過程中，師範院校裡的教授除了傳授專業的理論課程如教育的效能、教學的信念、學生的輔導管教、學生的信念等，也會教導學生教學的態度如對專業的態度、自己本身的態度、對家長對學生的態度、對學校行政的態度等，讓學生能成為具備「專業」條件的教師，在專業態度上會比其它養成師資機構更完整，因此師範院校的養成在專業態度上較佳。

表 4-20 不同師資養成之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	師資養成	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 師專	34	3.96	.48	組間	.545	4	.136	.733	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.03	.35	組內	92.092	600	.186		
	(3) 師範院校	315	3.99	.43	總和	92.637	604			
	(4) 大學教育學程	21	4.11	.42						
	(5) 師資班	108	3.95	.42						
學生的輔導與管理	(1) 師專	34	3.86	.51	組間	1.523	4	.381	1.903	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.15	.34	組內	99.030	600	.200		
	(3) 師範院校	315	3.99	.44	總和	100.552	604			
	(4) 大學教育學程	21	4.13	.43						
	(5) 師資班	108	3.99	.47						
人際關係	(1) 師專	34	4.04	.48	組間	.449	4	.112	.534	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.09	.29	組內	104.132	600	.210		
	(3) 師範院校	315	4.02	.47	總和	104.581	604			
	(4) 大學教育學程	21	4.12	.45						
	(5) 師資班	108	3.99	.44						
教育新知	(1) 師專	34	3.63	.55	組間	1.697	4	.424	2.137*	--
	(2) 一般大學教育系	22	3.89	.25	組內	98.257	600	.198		
	(3) 師範院校	315	3.81	.46	總和	99.955	604			
	(4) 大學教育學程	21	3.82	.34						
	(5) 師資班	108	3.72	.43						
班級經營管理	(1) 師專	34	4.23	.49	組間	1.043	4	.261	1.564	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.16	.41	組內	82.527	600	.167		
	(3) 師範院校	315	4.11	.42	總和	83.616	604			
	(4) 大學教育學程	21	4.21	.37						
	(5) 師資班	108	4.06	.36						
專業態度	(1) 師專	34	3.89	.51	組間	2.086	4	.521	3.147*	3>1
	(2) 一般大學教育系	22	4.17	.29	組內	82.021	600	.166		
	(3) 師範院校	315	4.12	.42	總和	84.106	604			
	(4) 大學教育學程	21	4.18	.43						
	(5) 師資班	108	4.05	.35						
整體	(1) 師專	34	3.93	.40	組間	.708	4	.177	1.658	--
	(2) 一般大學教育系	22	4.09	.19	組內	52.878	600	.107		
	(3) 師範院校	315	4.01	.33	總和	53.587	604			
	(4) 大學教育學程	21	3.96	.31						
	(5) 師資班	108	4.00	.30						

*p<.05

(六) 不同職務之教師在專業成長的差異分析

不同職務之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-21。

由表 4-21 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「教學知能」($F=6.522$, $p<.001$)、「學生的輔導與管理」($F=3.624$, $p<.01$)、「人際關係」($F=8.789$, $p<.001$)、「教育新知」($F=16.556$, $p<.001$)、「專業態度」($F=8.066$, $p<.001$)與「整體」($F=9.072$, $p<.001$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 教師兼行政之教師，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面均高於級任教師；在「人際關係」與「教育新知」層面上也高於科任教師。
- (2) 職務是代理教師，在「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上均高於級任教師；在「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上均高於科任教師。

由上述研究結果發現，兼行政之教師在專業發展上優於其它職務的教師，其原因可能是兼行政職的教師，往往是負責政策推行的執行者，在參加研習、會議的機會也會比較多，因此對於新訊息的接觸機會也會較多，故會比其它職務之教師有顯著差異。此外在代理教師方面，因為現今教師缺額少，若想要在錄取率低的教師甄試中脫引而出，代理教師必須要不斷的讓自己在專業上有所成長，增進教學效能與教學表現，因此代理教師在專業成長上會比其它職務之教師較有企圖心。

表 4-21 不同職務之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	擔任職務	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 教師兼行政	130	4.07	.41	組間	3.516	3	1.172	6.522***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.90	.45	組內	89.122	496	.180		4>2
	(3) 科任教師	89	3.98	.39	總和	92.638	499			
	(4) 代理教師	62	4.11	.40						
學生的輔導與管理	(1) 教師兼行政	130	3.98	.46	組間	2.157	3	.719	3.624**	4>2
	(2) 級任教師	219	3.97	.46	組內	98.396	496	.198		4>3
	(3) 科任教師	89	3.96	.45	總和	100.552	499			
	(4) 代理教師	62	4.17	.37						
人際關係	(1) 教師兼行政	130	4.13	.46	組間	5.279	3	1.760	8.789***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.96	.44	組內	99.303	496	.200		1>3
	(3) 科任教師	89	3.90	.48	總和	104.581	499			4>2
	(4) 代理教師	62	4.18	.40						4>3
教育新知	(1) 教師兼行政	130	3.95	.46	組間	9.098	3	3.033	16.556***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.66	.43	組內	90.857	496	.183		1>3
	(3) 科任教師	89	3.71	.42	總和	99.955	499			4>2
	(4) 代理教師	62	3.94	.37						4>3
班級經營管理	(1) 教師兼行政	130	4.13	.42	組間	.271	3	.090	.537	--
	(2) 級任教師	219	4.12	.40	組內	83.345	496	.168		
	(3) 科任教師	89	4.06	.43	總和	83.616	499			
	(4) 代理教師	62	4.11	.38						
專業態度	(1) 教師兼行政	130	4.14	.38	組間	3.912	3	1.304	8.066***	1>2
	(2) 級任教師	219	4.03	.44	組內	80.194	496	.162		4>2
	(3) 科任教師	89	4.05	.38	總和	84.106	499			4>3
	(4) 代理教師	62	4.29	.32						
整體	(1) 教師兼行政	130	4.07	.33	組間	2.787	3	.929	9.072***	1>2
	(2) 級任教師	219	3.94	.34	組內	50.799	496	.102		4>2
	(3) 科任教師	89	3.95	.30	總和	53.587	499			4>3
	(4) 代理教師	62	4.14	.25						

** p<.01

*** p<.01

（七）不同學校地區之教師在專業成長的差異分析

不同學校地區之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-22。

由表 4-22 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「教學知能」($F=4.133$, $p<.01$)、「學生的輔導與管理」($F=3.017$, $p<.05$)、「人際關係」($F=3.628$, $p<.05$)、「教育新知」($F=5.501$, $p<.01$)與「整體」($F=4.828$, $p<.01$)之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- (1) 在「學生的輔導與管理」層面上並無明顯差異。
- (2) 在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」與「整體」之層面上，東部地區的學校均高於南部地區的學校。

由上述研究結果發現，東部地區的教師在專業成長方面較優良，其原因可能是東部地區學生的組成較特殊，許多族群的融合之下，形成了學生在學習上的個別差異，而教師為縮小這學習差異，讓教學彈性與豐富，來提升學生的學習興致，因此在專業成長的追求上似乎也較其它地區來的高。

表 4-22 不同學校地區之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學校地區	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 北部	135	3.95	.40	組間	2.259	3	.753	4.133**	4>3
	(2) 中部	140	4.01	.40	組內	90.378	496	.182		
	(3) 南部	125	3.91	.45	總和	92.637	499			
	(4) 東部	100	4.10	.46						
學生的輔導與管理	(1) 北部	135	3.99	.37	組間	1.802	3	.601	3.017**	--
	(2) 中部	140	4.03	.44	組內	98.750	496	.199		
	(3) 南部	125	3.90	.51	總和	100.552	499			
	(4) 東部	100	4.07	.46						
人際關係	(1) 北部	135	4.01	.45	組間	2.246	3	.749	3.628*	4>3
	(2) 中部	140	4.03	.42	組內	102.336	496	.206		
	(3) 南部	125	3.93	.47	總和	104.581	499			
	(4) 東部	100	4.13	.48						
教育新知	(1) 北部	135	3.71	.42	組間	3.219	3	1.073	5.501**	4>3
	(2) 中部	140	3.82	.45	組內	96.736	496	.195		
	(3) 南部	125	3.70	.47	總和	99.955	499			
	(4) 東部	100	3.91	.43						
班級經營管理	(1) 北部	135	4.09	.38	組間	.749	3	.250	1.494	--
	(2) 中部	140	4.16	.42	組內	82.867	496	.167		
	(3) 南部	125	4.06	.39	總和	83.616	499			
	(4) 東部	100	4.15	.45						
專業態度	(1) 北部	135	4.11	.37	組間	.748	3	.249	1.484	--
	(2) 中部	140	4.09	.42	組內	83.358	496	.168		
	(3) 南部	125	4.04	.45	總和	84.106	499			
	(4) 東部	100	4.15	.38						
整體	(1) 北部	135	3.98	.28	組間	1.520	3	.507	4.828**	4>3
	(2) 中部	140	4.03	.32	組內	52.066	496	.105		
	(3) 南部	125	3.93	.36	總和	53.587	499			
	(4) 東部	100	4.09	.33						

*p<.05 **p<.01

（八）不同學校規模之教師在專業成長的差異分析

不同學校規模教之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立樣本單因子變異數分析及事後比較摘要，其結果如表 4-23。

由表 4-23 可知，不同年齡的國小教師在專業成長的「教育新知」（ $F=3.694$ ， $p<.05$ ）之層面平均數差異均達顯著水準，再以雪費法進行事後比較，發現結果如下：

- （1）在「教育新知」層面上，學校規模 12 班以下高於學校規模 49 班以上；學校規模 13-24 班高於學校規模 49 班以上。

由上述研究結果發現，學校規模在 12 班以下與 13-24 班其在專業成長較其它規模優良，其研究結果與馮莉雅（1997）、陳燕嬌（2007）的研究發現一致，其原因可能是在教改潮流下，追求有品質的教育是大家一致的目標，專業成長也就成為提升教師效能的途徑，學校規模屬於中小型的學校，同儕間的情誼會比大型學校來緊密、彼此能教學相長，讓教師有較佳的情境彼此學習分享，使教師能持續不斷的專業成長。

表 4-23 不同學校規模之教師在「專業成長」的變異數分析摘要及事後比較

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後比較 (Scheffe)
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
教學知能	(1) 12 班以下	150	3.98	.45	組間	.864	3	.288	1.557	--
	(2) 13-24 班	90	3.99	.36	組內	91.773	496	.185		
	(3) 25-48 班	159	4.03	.48	總和	92.638	499			
	(4) 49 班以上	101	3.91	.37						
學生的輔導與管理	(1) 12 班以下	150	4.01	.46	組間	1.159	3	.386	1.927	--
	(2) 13-24 班	90	4.00	.34	組內	99.394	496	.200		
	(3) 25-48 班	159	3.91	.51	總和	100.552	499			
	(4) 49 班以上	101	4.00	.41						
人際關係	(1) 12 班以下	150	4.03	.46	組間	.144	3	.048	.228	--
	(2) 13-24 班	90	4.04	.35	組內	104.437	496	.211		
	(3) 25-48 班	159	4.02	.51	總和	104.581	499			
	(4) 49 班以上	101	3.99	.45						
教育新知	(1) 12 班以下	150	3.82	.44	組間	2.184	3	.728	3.694*	1>4
	(2) 13-24 班	90	3.80	.40	組內	97.770	496	.197		2>4
	(3) 25-48 班	159	3.81	.48	總和	99.954	499			
	(4) 49 班以上	101	3.65	.44						
班級經營管理	(1) 12 班以下	150	4.11	.43	組間	.189	3	.063	.374	--
	(2) 13-24 班	90	4.14	.32	組內	83.427	496	.168		
	(3) 25-48 班	159	4.11	.46	總和	83.616	499			
	(4) 49 班以上	101	4.08	.37						
專業態度	(1) 12 班以下	150	4.12	.40	組間	.376	3	.125	.743	--
	(2) 13-24 班	90	4.12	.34	組內	83.730	496	.169		
	(3) 25-48 班	159	4.07	.44	總和	84.106	499			
	(4) 49 班以上	101	4.07	.43						
整體	(1) 12 班以下	150	4.02	.34	組間	.502	3	.167	1.564	--
	(2) 13-24 班	90	4.03	.22	組內	53.085	496	.107		
	(3) 25-48 班	159	4.01	.38	總和	53.587	499			
	(4) 49 班以上	101	3.94	.30						

*p<.05

(九) 學校是否有舉辦過同儕輔導

學校是否有舉辦過同儕輔導之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-24。

由表 4-24 可知，學校是否有舉辦過同儕輔導之國小教師在專業成長上的「教學知能」($t=3.190, p<.01$)、「人際關係」($t=3.901, p<.001$)、「教育新知」($t=2.041, p<.05$)、「專業態度」($t=2.067, p<.05$)與「整體」($t=3.204, p<.01$)之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「教學知能」層面學校有舉辦過之平均數 4.08 優於無舉辦過之平均數 3.95；在「人際關係」層面學校有舉辦過之平均數 4.15 優於無舉辦過之平均數 3.97；在「教育新知」層面學校有舉辦過之平均數 3.84 優於無舉辦過之平均數 3.75 在「專業態度」層面學校有舉辦過之平均數 4.15 優於無舉辦過之平均數 4.07 與在「整體」層面學校有舉辦過之平均數 4.07 優於無舉辦過之平均數 3.98，這顯示學校是否有舉辦過同儕輔導，對教師在準備工作、人際關係、教育新知、專業態度與整體接受度較高，其原因可能是除了學校有試辦過同儕輔導，讓教師能了解同儕輔導的運作過程外，在專業成長方面也印證同儕輔導能提升教師的專業，如在教學知能上能讓教師資訊交流，相互合作學習成長；在人際關係上，強調平等溝通形成夥伴關係共組學習團隊；在教育新知上強調分享與澄清觀念，透過省思來提升自己；在專業態度上讓教師保持不斷學習的心與熱忱，這些成長也正是實施同儕輔導所想要訴求的，因此有舉辦過同儕輔導的學校，也更能肯定對教師專業的幫助。

表 4-24 學校是否有舉辦過同儕輔導之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要

層面	是否有 舉辦	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能	是	141	4.08	.38	3.190**
	否	359	3.95	.44	
學生的輔導與管理	是	141	4.00	.40	.251
	否	359	3.99	.47	
人際關係	是	141	4.15	.40	3.901***
	否	359	3.97	.47	
教育新知	是	141	3.84	.41	2.041*
	否	359	3.75	.46	
班級經營管理	是	141	4.17	.38	1.964
	否	359	4.09	.42	
專業態度	是	141	4.15	.35	2.067*
	否	359	4.07	.43	
整體	是	141	4.07	.27	3.204**
	否	359	3.98	.35	

*p<.05 **p<.01 ***p<.01

(十) 學校是否有鼓勵同儕合作

學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-25。

由表 4-25 可知，學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師在專業成長上的「教學知能」($t=3.625, p<.001$)、「人際關係」($t=4.423, p<.001$)、「教育新知」($t=2.244, p<.05$)、「班級經營管理」($t=2.450, p<.05$)與「整體」($t=3.208, p<.01$)之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「教學知能」層面學校有鼓勵同儕合作之平均數 4.02 優於無鼓勵同儕合作之平均數 3.84；在「人際關係」層面學校有鼓勵同儕合作之平均數 4.06 優於無鼓勵同儕合作之平均數 3.83；在「教育新知」層面學校有鼓勵同儕合作之平均數 3.80 優於無鼓勵同儕合作之平均數 3.68；在「班級經營管理」層面學校有鼓勵同儕合作之平均數 4.13 優於無鼓勵同儕合作之平均數 4.02 與在「整體」層面學校有鼓勵同儕合作之平均數 4.02 優於無鼓勵同儕合作之平均數 3.90。這顯示學校是否有鼓勵同儕合作，對於教師在教學知能、人際關係、教育新知、班級經營管理與整體的專業成長是有影響的，其原因可能是在師資開放的政策下，學校是由不同背景的教師所組成的教學團隊，每一位教師都有自己的專長，透過同儕間的合作與交流，教師在愉悅的氣氛中激發教師學習的企圖心，帶動了整體專業成長表現，如同秦夢群（1997）所指出要使教師達到真正的滿足與成長，學校方面應該要運用一些激勵、保健因素如良好的學習情境、認同感、同事間的關係等，才能使教師得到良好的專業成長。

表 4-25 學校是否有鼓勵同儕合作之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要

層面	是否鼓勵 同儕合作	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能	是	498	4.02	.42	3.625***
	否	92	3.84	.46	
學生的輔導與管理	是	498	4.01	.44	1.373
	否	92	3.94	.50	
人際關係	是	498	4.06	.44	4.423***
	否	92	3.83	.50	
教育新知	是	498	3.80	.44	2.244*
	否	92	3.68	.46	
班級經營管理	是	498	4.13	.41	2.450*
	否	92	4.02	.40	
專業態度	是	498	4.10	.41	.709
	否	92	4.08	.43	
整體	是	498	4.02	.32	3.208**
	否	92	3.90	.36	

*p<.05 **p<.01 ***p<.01

(十一) 學校行政是否支持專業成長

學校是否支持專業成長之國小教師在專業成長上，各層面及整體得分以平均數、標準差與平均數差異的獨立 t 考驗，其結果如表 4-26。

由表 4-26 可知，學校是否有支持專業成長之國小教師在專業成長上的「教學知能」($t=2.925, p<.01$)、「教育新知」($t=2.526, p<.05$)、「班級經營管理」($t=2.589, p<.05$)與「專業態度」($t=2.677, p<.01$)之層面上有顯著差異，再從平均數來看，在「教學知能」層面學校有支持專業成長之平均數 3.99 優於無支持專業成長之平均數 3.63；在「教育新知」層面學校有支持專業成長之平均數 3.79 優於無支持專業成長之平均數 3.46，在「班級經營管理」層面學校有支持專業成長之平均數 4.12 優於無支持專業成長之平均數 3.81 與在「專業態度」層面學校有支持專業成長之平均數 4.10 優於無支持專業成長之平均數 3.78。這顯示學校有支持專業成長，教師在教學知能、教育新知、班級經營管理與專業態度是有幫助的，而且也是支持教師成長的背後動力，專業成長的口號人人會喊，但專業成長只屬於教師的事嗎？其實不然，因為學校是一個開放的系統與教師是教育的生命共同體，有學校行政的支持與鼓勵，教師在專業成長這條路上才能走的平穩踏實，學記上說：「學然後知不足，教然後知困」，身為一位現代的教師，在了解自己的需求與追求自我的成長時，學校給予規劃幫助，讓教師有一個可以諮詢與扶持的管道，那專業成長這條路上才不斷持續下去。

表 4-26 學校是否支持專業成長之國小教師在「專業成長」上的差異比較摘要

層面	是否支持 專業成長	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能	是	418	3.99	.42	2.925**
	否	12	3.63	.62	
學生的輔導與管理	是	418	4.00	.44	1.595
	否	12	3.79	.59	
人際關係	是	418	4.03	.44	2.069
	否	12	3.56	.78	
教育新知	是	418	3.79	.44	2.526*
	否	12	3.46	.62	
班級經營管理	是	418	4.12	.40	2.589*
	否	12	3.81	.56	
專業態度	是	418	4.10	.40	2.677**
	否	12	3.78	.55	
整體	是	418	4.01	.32	2.061
	否	12	3.68	.56	

*p<.05 **p<.01

二、各變項分析總表

綜上所述，茲將國小教師的性別、年齡、服務年資、學歷、師資養成、擔任職務等六項個人背景變項，與學校地區、學校規模、是否有舉辦同儕輔導、是否鼓勵同儕合作與學校行政是否支持專業成長等五項學校背景變項，在專業成長各層面與整體上之獨立 t 考驗與獨立樣本單因子變異數分析，整理如表 4-27 所示。

對應其研究假設，其研究結果如下：

- 1-1：不同性別之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-2：不同年齡之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-3：不同服務年資之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-4：不同學歷之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-5：不同師資養成的方式之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-6：不同職務之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-7：不同學校地區之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-8：不同學校規模之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-9：在學校有舉辦同儕輔導之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-10：鼓勵同儕合作的學校之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。
- 1-11：學校行政有支持專業成長之國民小學教師在專業成長方面有顯著差異，獲得支持成立。

表 4-27 不同個人背景變項與學校背景變項在「專業成長」上的差異情形總表

	教學知能	學生的輔導與管理	人際關係	教育新知	班級經營管理	專業態度	整體
性別	男>女						
年齡	41-50 歲>30 歲以下					30 歲以下>41-50 歲 30 歲以下>51 歲以上	
服務年資	未滿 5 年>5-10 年 未滿 5 年>11-20 年 未滿 5 年>21 年以上					未滿 5 年>5-10 年 未滿 5 年>11-20 年 未滿 5 年>21 年以上	未滿 5 年>5-10 年 未滿 5 年>11-20 年 未滿 5 年>21 年以上
最高學歷						師院、師大與一般大學教育系>師專 研究所>師專	
師資養成						師範院校>師專	
擔任職務	教師兼行政>級任教師 代理教師>級任教師	代理教師>級任教師 代理教師>科任教師	教師兼行政>級任教師 教師兼行政>科任教師 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師	教師兼行政>級任教師 教師兼行政>科任教師 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師	教師兼行政>級任教師 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師		教師兼行政>級任教師 代理教師>級任教師 代理教師>科任教師
學校地區	東部>南部		東部>南部	東部>南部		東部>南部	
學校規模	12 班以下>49 班以上 13-24 班>49 班以上						
是否有舉辦	是>否		是>否	是>否		是>否	是>否
是否鼓勵合作	是>否		是>否	是>否	是>否		是>否
是否支持專業成長	是>否			是>否	是>否	是>否	

第四節 同儕輔導實施態度與專業成長之間的關係

本章節旨在分析同儕輔導實施之態度與專業成長的相關情形，主要是以皮爾遜積差相關來分析同儕輔導實施態度各層面與專業成長各層面的相關情形，了解各變項間的相關程度，結果如表 4-28 所示，茲說明如下：

一、同儕輔導實施之態度與專業成長之相關分析

(一) 同儕輔導實施之態度整體與專業成長整體及各層面的相關

由表 4-28 可知，同儕輔導實施之態度與專業成長兩者間有正相關，其相關係數為.636，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長六個層面來看，均與同儕輔導實施之態度各層面成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「專業態度」($r=.565$)、「人際關係」($r=.519$)、「教育新知」($r=.513$)、「教學知能」($r=.498$)、「學生輔導與管理」($r=.395$)與「班級經營理」($r=.374$)。換言之，同儕輔導實施之態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(二) 同儕輔導實施之態度各層面與專業成長整體及各層面的相關

(1) 準備工作態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，準備工作態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.445，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長六個層面來看均與準備工作態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「人際關係」($r=.376$)、「專業態度」($r=.364$)、「教學知能」($r=.359$)、「教育新知」($r=.339$)、「班級經營理」($r=.333$)與「學生輔導與管理」($r=.246$)。換言之，準備工作態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(2) 建立夥伴關係與專業成長活動態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，建立夥伴關係與專業成長活動態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.458，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長成六個層面來看均與建立夥伴關係與專業成長活動態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「專業態度」($r=.420$)、「人際關係」($r=.351$)、「教學知能」($r=.342$)、「教育新知」($r=.329$)、「學生輔導與管理」($r=.326$)與「班級經營理」($r=.294$)。換言之，建立夥伴關係與專業成長活動態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(3) 示範教學認知態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，示範教學認知態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.358，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長成六個層面來看均與示範教學認知態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「人際關係」($r=.331$)、「專業態度」($r=.329$)、「教育新知」($r=.283$)、「教學知能」($r=.273$)、「學生輔導與管理」($r=.240$)與「班級經營理」($r=.149$)。換言之，示範教學認知態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(4) 練習與回饋態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，練習與回饋態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.443，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長成六個層面來看均與練習與回饋態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「專業態度」($r=.401$)、「人際關係」($r=.384$)、「教育新知」($r=.383$)、「教學知能」($r=.308$)、「班級經營理」($r=.268$)與「學生輔導與管理」($r=.249$)。換言之，練習與回饋態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(5) 獨立練習與觀察回饋態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，獨立練習與觀察回饋態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.460，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長成六個層面來看均與獨立練習與觀察回饋態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「專業態度」($r=.430$)、「教育新知」($r=.384$)、「教學知能」($r=.378$)、「人際關係」($r=.347$)、「學生輔導與管理」($r=.289$)與「班級經營理」($r=.240$)。換言之，獨立練習與觀察回饋態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

(6) 持續不斷循環修正態度與專業成長整體與各層的相關

由表 4-28 可知，持續不斷循環修正態度與專業成長兩者之間有正相關，其相關係數為.595，且相關係數之考驗達顯著水準。以專業成長成六個層面來看均與持續不斷循環修正態度成正相關，且相關係數也達考驗之顯著水準，相關情形依序為：「專業態度」($r=.508$)、「教育新知」($r=.497$)、「教學知能」($r=.491$)、「人際關係」($r=.468$)、「學生輔導與管理」($r=.363$)與「班級經營理」($r=.357$)。換言之，持續不斷循環修正態度愈好，在專業成長各方面情形愈佳。

表 4-28 同儕輔導實施之態度與專業成長之積差相關分析摘要表

同儕 輔導實施 之態度	專業成長	教學知能	學生輔導 與管理	人際關係	教育新知	班級經營理	專業態度	整體層面
準備工作態度		.359**	.246**	.376**	.339**	.333**	.364**	.445**
建立夥伴關係		.342**	.326**	.351**	.329**	.294**	.420**	.458**
與專業成長活動態度								
示範教學認知態度		.273**	.240**	.331**	.283**	.149**	.329**	.358**
練習與回饋態度		.308**	.249**	.384**	.383**	.268**	.401**	.443**
獨立練習與		.378**	.289**	.347**	.384**	.240**	.430**	.460**
觀察回饋態度								
持續不斷循		.491**	.363**	.468**	.497**	.357**	.508**	.595**
環修正態度								
整體層面		.498**	.395**	.519**	.513**	.374**	.565**	.636**

** $p < .01$

二、綜合討論

綜上所述可知，國民小學教師對「準備工作」、「建立夥伴關係與專業成長活動」、「示範教學認知」、「練習與回饋」、「獨立練習與觀察回饋」與「持續不斷循環修正」的態度愈高，則教師的「教學知能」、「學生輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營理」與「專業態度」專業成長就愈加，此研究結果符合利一奇（2001）、萬榮輝（2001）的研究發現實施同儕輔導對於教師在教學知能、班級經營管理與學生輔導與管理、專業態度上有所成長與改變；劉益麟（2001）的研究指出同儕輔導與專業成長的結合，可以突破傳統教學的單一觀點，激起教師成長的可能性與主動性，符合本研究結果的發現。換言之，同儕輔導之實施有賴於教師願意接受與參與，教師同儕彼此是一個平等的夥伴團體，透過訊息的交流、練習與省思中，批判自己的教學，讓自己對於教學的知能、學生的輔導管理、班級經營的技巧等觀念上的改變，促使自己在專業上的提升，由此可知，同儕輔導實施之態度與專業成長有密切關係。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討國民小學教師對學校實施同儕輔導態度與教師專業成長之關係，首先蒐集、閱讀、整理、歸納有關同儕輔導與教師專業成長相關理論與研究，以文獻探討等方式加以分析統整，作為建立研究架構的理論基礎，然後根據此架構概念編製問卷，進行預試與修訂問卷，以作為本研究的研究工具，最後以問卷調查法來進行實證資料蒐集，資料回收以後，將有效問卷以描述性統計，t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關等統計方式加以分析，並進行討論。本章旨在根據研究之主要發現做成結論，並提出建議，以供教育行政機關、國民小學及未來研究之參考。本章分為三節，第一節研究發現；第二節研究結論；第三節建議。

第一節 研究發現

根據第四章研究結果之分析，歸納本研究之主要發現如下：

一、國民小學教師對同儕輔導實施之態度屬中上程度，教師專業成長情況屬中上程度

（一）就教師對同儕輔導實施之態度而言

就國民小學教師對同儕輔導實施之態度各層面與整體層面上的平均得分而言，在教師對同儕輔導實施之態度各層面在五點量表中，其平均數介於 4.00 與 4.23 之間，整體平均數為 4.13，因此國民小學教師對同儕輔導實施之態度屬於中上程度。其中以準備工作態度層面（平均數為 4.23）最佳，次序為建立夥伴關係與專業成長活動態度層面（平均數為 4.18）、持續不斷循環修正態度層面（平均數為 4.16）、練習與回饋態度層面（平均數為 4.15）、示範教學認知態度層面

(平均數為 4.07)，以獨立練習與觀察回饋態度層面(平均數為 4.00)的情況較不理想。

(二) 就教師專業成長情況而言

就國民小學教師專業成長情況各層面與整體層面上的平均得分而言，在教師專業成長情況各層面，其平均數介於 3.78 與 4.11 之間，整體平均數為 4.00，因此國民小學教師對專業成長屬於中上程度。其中以班級經營管理層面(平均數為 4.11)為最佳，次序為專業態度層面(平均數為 4.09)、人際關係層面(平均數為 4.02)、學生的輔導與管理層面(平均數為 3.99)、教學知能層面(平均數為 3.99)，以教育新知層面(平均數為 3.78)的情況較不理想。

二、不同教師背景變項與學校背景變項對同儕輔導實施之態度有差異

(一) 年齡在 30 歲以下之教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」上高於年齡在 31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上之教師；在「整體」態度上，年齡在 30 歲以下之教師高於年齡在 41-50 歲之教師。

(二) 服務年資未滿 5 年之教師，在「準備工作態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面上，均高於服務年資在 5-10 年之教師；在「示範教學認知態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面上均高於服務年資在 11-20 年之教師；在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上高於服務年資在 21 年以上之教師。

(三) 學歷是師院、師大或一般大學教育系之教師，在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」與「整體」層面上均高於學歷是師專之教師；學歷是研究所之教師，在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「練習與回饋態度」與「整體」層面上均高於學歷是師專之教師。

(四) 師資養成背景是師範院校之教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上，高於養成背景是師專之教師。

(五) 職務是教師兼行政之教師，在「準備工作態度」、「示範教學認知態度」、

「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面顯著高於級任教師；職務是代理教師，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上顯著性高於職務是教師兼行政之教師；在「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面顯著高於級任教師；在「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面顯著高於科任教師。

- (六) 學校規模在 12 班以下，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上顯著高於學校規模在 49 班以上。
- (七) 學校有舉辦過同儕輔導制度對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」與「示範教學認知態度」層面上顯著高於無舉辦過同儕輔導制度。
- (八) 學校有鼓勵同儕合作對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認知態度」與「整體」層面顯著高於無鼓勵同儕合作。
- (九) 學校行政支持專業成長對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」與「持續不斷循環修正態度」層面顯著高於無支持專業成長。

三、不同教師背景變項與學校背景變項在專業成長有差異

- (一) 男性教師在「教育新知」層面上顯著高於女性教師。
- (二) 年齡在 41-50 歲之教師，在「學生的輔導與管理」層面上顯著高於年齡在 30 歲以下之教師；在 30 歲以下之教師，在「專業態度」層面上顯著高於年齡在 41-50 歲與年齡在 51 歲以上之教師。
- (三) 服務年資未滿五年之教師，在「學生的輔導與管理」、「專業態度」與「整體」層面上，顯著高於服務年資 5-10 年、11-20 年與 21 年之教師。
- (四) 學歷是師院、師大或一般大學教育系與研究所之教師，在「專業態度」層面上顯著高於學歷是師專之教師。
- (五) 師資養成是師範院校之教師，在「專業態度」層面上顯著高於師資養成

是師專之教師。

- (六) 教師兼行政之教師，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面顯著高於級任教師；在「人際關係」與「教育新知」層面上顯著高於科任教師；職務是代理教師，在「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上顯著高於級任教師；在「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上顯著高於科任教師。
- (七) 東部地區的學校，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」與「整體」之層面上顯著高於南部地區的學校。
- (八) 學校規模 12 班以下，在「教育新知」層面上顯著高於學校規模 49 班以上；學校規模 13-24 班，在「教育新知」層面上顯著高於學校規模 49 班以上。
- (九) 學校有舉辦過同儕輔導制度對於教師專業成長上，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上顯著高於無舉辦過同儕輔導制度。
- (十) 學校有鼓勵同儕合作對於教師專業成長上，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營管理」與「整體」之層面上顯著高於無鼓勵同儕合作。
- (十一) 學校行政支持專業成長對於教師專業成長上，在「教學知能」、「教育新知」、「班級經營管理」與「專業態度」之層面上顯著高於無支持專業成長。

四、同儕輔導實施之態度與專業成長有顯著正相關存在

- (一) 同儕輔導實施之態度整體與專業成長之「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營管理」與「整體」等層面有顯著的正相關。
- (二) 同儕輔導實施之態度之「準備工作態度」、「示範教學認知態度」、「示範

教學認知態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」各層面與專業成長之「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營管理」與「整體」等層面有顯著的正相關。

第二節 研究結論

綜合以上發現，本研究可歸納出如下結論：

一、國民小學教師對同儕輔導實施之態度與專業成長情況屬中上程度

國民小學教師對同儕輔導實施之態度屬於中上程度，在同儕輔導實施之態度各層面，其中以「準備工作態度」層面最佳，以「獨立練習與觀察回饋態度」層面的情況較不理想。從準備工作態度層面來看，可見對於一個將要推行的新教育活動事前的準備工作與了解，攸關於整體活動成敗的關鍵因素，因為事前的推動宣導，能讓教師了解活動的意義與施行過程的經過，對於可能回面臨到的困難先加以溝通，彈性調整施行的過程，如此以站在教師的立場協助教師，更能增進教師對此活動的投入，而得到事半功倍的效果。而獨立練習與觀察回饋態度層面是同儕輔導實施之態度中最弱的一環，可見教師對於能獨立練習新技巧與讓同儕入班觀摩，在心裡層面上是抗拒與有壓力的，要如何化解這壓力與教師抗拒的心理，成為了能否順利推動同儕輔導的最大課題。

國民小學教師專業成長情況屬於中上程度，在教師專業成長情況各層面，其中以「班級經營管理」層面最佳，以「教育新知」層面的情況較不理想。從班級經營管理層面來看，教師與學生在課堂中所接觸的時間，占學生在學校一天一半以上的時間，而教師在課堂中所進行所有的教學活動，若要讓學生有良好的學習效能，那班級經營管理就成為教學的助手，能妥善運用班級經營管理，除了能讓

教師有教學效率、掌握學生的學習狀況，利用一些獎懲小技巧提高學生的學習動機，班級經營管理成功與否關係到教師的教學節奏與學生的學習成效，因此教師在專業成長中會特別重視班級經營管理層面。而教育新知層面是專業成長中最弱的一環，可見教師平日忙於課務，或許對於一些新的政策或資訊，往往都忽略或不甚了解，這也突顯出當教育當局或學校想推動新政策時，對於這些站在教育工作最前線的教師，沒能有一個傳達、意見交換的管道，往往讓許多政策推行沒多久就無疾而終，因此如何與教師建立一個溝通的平台，實質幫助教師專業成長才是學生最大的福音。

二、年齡 30 歲以下之教師、服務年資未滿 5 年之教師、學歷是師院體系、一般大學教育系與研究所之教師、職務是教師兼行政、代理教師對同儕輔導實施之態度有所差異

- (一) 年齡在 30 歲以下與服務年資未滿 5 年之教師對於同儕輔導實施之態度，如在「準備工作態度」、「示範教學認知態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面態度上明顯高於其它教師。這顯示初任教師對於同儕輔導實施的接受度高。
- (二) 學歷是師院、師大或一般大學教育系、研究所之教師與師資養成背景是師範院校之教師對於同儕輔導實施之態度，如在「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」與「整體」層面上明顯高於其它教師。這顯示高學歷、師範院校與一般大學教育係背景之教師對於同儕輔導實施的接受度高。
- (三) 職務是教師兼行政之教師與代理教師對於同儕輔導實施之態度，如在「準備工作態度」、「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」與「整體」層面態度上明顯高於其它教師。這顯示教師兼行政之教師與代理教師對於同儕輔導實施的接受度高。

三、學校規模在 12 班以下、有舉辦過同儕輔導制度、有鼓勵同儕合作及行政有支持專業成長之學校，對於同儕輔導實施之態度接受度較高

- (一) 學校規模在 12 班以下，在「獨立練習與觀察回饋態度」層面上顯著高於學校規模在 49 班以上。這顯示學校規模較小同儕間的扶持也較強，透過此特性來推動同儕輔導，更能幫助教師達事半功倍的效果。
- (三) 學校有舉辦過同儕輔導制度對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」與「示範教學認知態度」層面上顯著高於無舉辦過同儕輔導制度。這顯示有舉辦過同儕輔導制度的學校在推動之前的宣導與示範教學後的省思，都讓教師有相當程度的收穫。
- (四) 學校有鼓勵同儕合作對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認知態度」與「整體」層面顯著高於無鼓勵同儕合作。這顯示有鼓勵同儕合作的學校就是利用的同儕輔導的特色「教師是合作的夥伴，彼此平等的地位」，讓教師對於同儕輔導樂於參與。
- (五) 學校行政支持專業成長對同儕輔導實施之態度上，在「準備作態度」、「建立夥伴關係與專業成長活動態度」、「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」與「持續不斷循環修正態度」層面顯著高於無支持專業成長。這顯示有支持專業成長的學校提供了教師專業成長的模式與後盾，讓同儕輔導制度給予教師在教學上的輔助。

四、男性教師、年齡 41-50 歲之教師、服務年資未滿五年之教師、學歷是師院體系、一般大學教育系與研究所之教師、職務是教師兼行政、代理教師教師在專業成長情形有所差異

- (一) 男性教師在「教育新知」層面上顯著高於女性教師。這顯示男性教師對於新資訊嘗試較女性教師高。
- (二) 年齡在 41-50 歲之教師與服務年資未滿五年之教師對於專業成長上，如在「學生的輔導與管理」、「專業態度」與「整體」層面上明顯高於其它教師。這也顯示較資深的教師教學與輔導學生都有較豐富的經驗，每位教師都會有屬於自己的管教風格，因此專業成長情況較佳；而服務年資未滿五年的初任教師正是對學生充滿熱情的時期，關於學生的輔導與管理更能拿出同理心，遇到較難處理的個案也都較能虛心請益，因此在學生輔導管理與專業態度上者的成長情形較佳。
- (三) 學歷是師院、師大或一般大學教育系、研究所之教師與養成背景是師範院校之教師，在「專業態度」層面上明顯高於其它教師。這顯示高學歷與師範體系背景的教師追求專業成長的意願較高，願意時時提升與反省自我，讓自己隨時保持在最佳狀態。
- (四) 職務是教師兼行政之教師與代理教師對於專業成長，如在「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上明顯高於其它教師。這顯示教師兼行政之教師是許多學校或教育當局想推動新理念或政策時重要的推手，因此在專業成長各方面都必須砥礪自己要不斷與時俱進；而代理教師也因為在教師甄試名額逐年遞減的情況下，唯有不斷追求專業成長培養實力，才能在這激烈競爭的考試中脫穎而出。

五、東部地區的學校、學校規模 12 班以下與 13-24 班、有舉辦過同儕輔導制度、有鼓勵同儕合作及有支持專業成長之學校，在專業成長情況上較佳

- (一) 東部地區的學校，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」與「整體」之層面上顯著高於南部地區的學校。這顯示東部地區的學校想致力提升

教師的專業水準，讓東部地區的學生也能擁有良好的師資以提升競爭力。

- (二) 學校規模 12 班以下，在「教育新知」層面上顯著高於學校規模 49 班以上；學校規模 13-24 班，在「教育新知」層面上顯著高於學校規模 49 班以上。這顯示學校規模在中小型的學校，教師的專業成長情形較佳。
- (三) 學校有舉辦過同儕輔導制度對於教師專業成長上，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「專業態度」與「整體」之層面上顯著高於無舉辦過同儕輔導制度。這顯示學校有推動同儕輔導制度對於教師在專業成長的追求是有幫助的。
- (四) 學校有鼓勵同儕合作對於教師專業成長上，在「教學知能」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營管理」與「整體」之層面上顯著高於無鼓勵同儕合作；學校行政支持專業成長對於教師專業成長上，在「教學知能」、「教育新知」、「班級經營管理」與「專業態度」之層面上顯著高於無支持專業成長。這顯示學校鼓勵同儕合作與支持專業成長正是教師能追求專業成長的後盾，而學校的鼓勵與支持能使教師較無後顧之憂並且帶動成長的風氣，教師也樂於在工作之餘，努力提升自我。

六、對同儕輔導實施之態度接受度愈高，則教師專業長的情形就愈好

由皮爾遜積差相關分析結果發現，同儕輔導實施之態度之「準備工作態度」、「示範教學認知態度」、「示範教學認知態度」、「練習與回饋態度」、「獨立練習與觀察回饋態度」、「持續不斷循環修正態度」各層面與整體層面上，與專業成長之「教學知能」、「學生的輔導與管理」、「人際關係」、「教育新知」、「班級經營管理」與「整體」等層面有顯著的正相關。這顯示教師對於同儕輔導實施之態度接受度愈高，則專業成長情況愈好。

第三節 建議

根據本研究結果與結論，研究者提出下列建議，作為教育行政機關、國民小學及未來研究之參考依據。

一、對教育行政機關的建議

（一）正確推廣同儕輔導觀念增加教師參與意願，以提升專業成長

從研究中發現教師對於同儕輔導實施之態度普遍支持度都很高，我們可以整合有舉辦過同儕輔導制度學校的經驗舉辦說明會、研習，讓有參與過的教師現身說法，教師才能真正體會同儕輔導實施之過程、遭遇的困難與提升成長的喜悅，如此有益於教育當局整體推動同儕輔導制度時讓教師感同身受，更能提升教師參與的意願，幫助教師達專業成長之目標。

（二）適度的調整學校規模，以利於推動同儕輔導在地化，提升教育品質

從本研究中發現學校規模屬於中小型的學校在同儕輔導的實施態度與專業成長上都比大型學校佳，如此因應在少子化的衝擊下，學生人數的銳減勢必會影響到學校規模的調整，而不同學校規模追求專業成長的方式也不盡相同，以同儕輔導方式來追求專業成長，提供了中小型學校教師成長的選擇，並且配合各校特色使同儕輔導能在地化，提升整體教育品質。

（三）提供配套措施，減輕教師負擔

從本研究中發現對於同儕輔導實施接受度最高的是兼行政之教師與代理教師，級任教師與科任教師似乎對同儕輔導實施有所顧忌，推究其原因可能是教師平日課務繁忙，對於還要抽出時間來參與會談、討論等，似乎心有餘而力不足，因此要擬定推動前的配套措施就必須規劃好如課務的安排、雙導師制等，否則貿然的實施最後恐成為徒具形式的活動，而喪失了原有的本意。

（四）研訂獎勵制度，選出標竿學校

從本研究發現同儕輔導是近幾年來新推動專業成長的方式之一，並非每所學校都有實施，因此如何鼓勵學校能嘗試推動同儕輔導，讓教師了解同儕輔導的意涵，成為教育當局重要的課題，若是能制訂出一套獎勵標準，從有舉辦同儕輔導的學校中，呈現實施後教師的成長成果，從中挑選優秀學校作為標竿學校，既可以是激勵學校努力求新向上，又可做為其他學校模仿的榜樣，如此對教育當局、學校、教師與學生四方面達到四贏的局面。

二、對國民小學的建議

（一）學校行政適時提供協助，讓教師不會孤立無援

從本研究發現有學校行政的支持，讓教師能無後顧之憂的提升專業，因為在教師在從事專業成長活動時，有的時候需要學校行政能提供幫助如開會的會議廳、課務的調動、所需的設備、支持鼓勵等，若是所有的事情都要教師自己來，恐怕教師在忙完本分的工作之餘，也無力在追求專業成長了，因此學校行政的除了提供物質需求的協助，更也是精神支持的內在動力來源。

（二）成立推動小組，發展出一套適合學校的練習與觀察回饋之方式

從本研究中發現在同儕輔導實施之態度中以獨立練習與觀察回饋的態度層面較差，這或許是許多教師對於要讓教師同儕入班觀看自己的教學心理產生排斥所造成，因為每位教師都有自己帶班教學的風格與方式，而教師同儕的入班觀察讓教師的心理總覺得有股被監看之感，產生心理的抗拒而排斥此層面的活動，因此如何發展一套適合自己學校的練習與回饋方式，成為能否順利推動同儕輔導的重要課題，在學校方面可以成立一個推動的專業小組，針對同儕輔導實施的過程中教師所遇到的困難與抗拒的部分，相互研討出對策與修正實施方式，發展更適合學校教師練習與回饋的準則。

（三）增廣教師在教育新知上的視野

從本研究中發現在專業成長中以教育新知層面較差，這或許是教師在繁忙

的課務後，對於還要自己再吸收新資訊、教育新政策、討論教學問題等，對身體與心理都是負擔，因此若是學校方面能抽空定期舉辦座談會，讓教師在資訊上、政策上或是教學問題上能有充分的時間坐下來好好學習與討論，除了能增加教師的視野外，更也能提供教師沈靜省思自己的機會，鼓勵教師不斷的求新成長是一件好事，但是讓教師有時停下腳步檢視自己，才能達到真正提升視野的功效。

（四）發展合作式的學校文化

同儕輔導想追求的就是彼此站上一個平等的地位上共同的合作與切磋，發展合作的學校風氣，現在的學校經營不再只是校長一人獨當一面的時代，學校成效的好壞是全體教師共同的努力，因此發展合作式學校文化之方法是經營現代學校的王道，彼此互相鼓勵與扶持產生融洽的教師同儕情誼，這一股無形的潛力也會間接影響學生，讓大家在校園中享受和諧氣氛在此學習成長。

（五）提供學校教師進修、專業成長的選擇

從本研究發現，教師對於實施同儕輔導的態度普遍接受度高，且同儕輔導與專業成長有顯著的正相關，因此學校可以運用此觀點來發展符合自己學校條件的同儕輔導，既可以使教師發揮同儕的協助，促進同儕情誼與學校和諧風氣，也可以促使教師成長與收穫，的確值得學校進一步的了解與推廣，讓同儕輔導能成為教師研習的另一個選擇。

三、對國民小學教師的建議

（一）善用初任教師的熱情，鼓勵資深教師經驗的分享

初任教師從學校畢業不久，教學的熱忱與對學生的那份同理心是非常濃厚的，而這樣的熱忱與同理心會感染周遭的教師同儕；而資深教師豐富的教學經驗，更是書本尚無法獲得的知識，若兩者能相互感染彼此扶持，能說是學生最大的福音，因此初任教師善用剛進學校的熱情，不懂之處虛心請益，這樣的衝勁帶動學校活力，而資深教師感受初任教師的熱情，對於初任教師不懂之處也

能傾囊相受，讓經驗代代相傳，如此打造教育的雙途價值。

（二）鼓勵自組同儕團體，透過實際的參與體驗成長的甘甜

許多時候若是教師自主性的追求成長，會比要求或命令的方式強迫教師成長的成效要來的佳，因此若能有 3、5 個志同道合的教師自組同儕團體，實際參與同儕輔導實施的過程，體驗成長的甘甜，由他們經驗來感染其他教師的加入，效果會更好且更持久。

四、對未來研究的建議

（一）在研究對象方面

本研究由於時間、人力的限制，範圍雖是以全國分層抽樣之國民小學教師，但是只佔全國兩千多所國民小學中的 1/38，因此在推論上受到相當的限制。本研究建議為來研究可將範圍擴大到公私立國民小學且人數可再增加，以增加研究的效度。

（二）在研究變變方面

在本研究中，僅探討教師背景變項與學校背景變項對同儕輔導實施之態度與專業成長之間的關係，但其實學校的環境處成是非常複雜且細微的，如學校校長的領導風格、學校的組成結構與文化、甚至是家長的參與與意見等，都是值得注意與探討的。因此，在未來研究時，可以考慮將這些因素納入研究範圍，更能對同儕輔導的實施態度與專業成長間的相關因素有深入的了解。

（三）在研究方法方面

本研究主要是以問卷調查法進行，填答者可能會依其主觀經驗作答，難免會有符合外界期許的效應所影響，且分析的結果是一個大約的整體趨向，無法對於個別行情進行分析討論。因此，在未來研究時可以配合實地的觀察與深度訪談，來相互對應與蒐集資料，針對同儕輔導實施態度與專業成長相關的潛在因素更深入探究，使研究更完善。

參考書目

中文部分：

- 王明仁（2005）。教師養成背景與學生學業成績的關聯性之研究：以台東縣國小五年級為例。台東大學教育學報，16（1），35-68。
- 王慧敏（2006）。教師專業對話及其對教學實踐影響之研究-以一所國民小學教師為例。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 王麗蓉（2004）。同儕領導者促進教師評量知能成長的行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王宗平（2003）。國小校長教學領導對初任教師專業成長影響之個案研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 白穗儀（1998）。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。國立彰化師範大學教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 朱敬先（1997）。教育心理學-教學取向。台北：五南。
- 池榮尉（2003）。國民小學教師團隊發展歷程之研究——以啄木鳥教師團隊為例——。私立中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 艾淑美（2002）。學習型組織與教師專業成長之研究---以桃園縣國民小學為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 江慧萍（2004）。國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 何美如（2005）。宜蘭縣國民小學實施教師同儕輔導之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 余成堯（2002）。同儕視導對教師教學語言行為發展之研究。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 利一奇（2001）。國小教師實施同儕教練之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳明隆（2006）。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北：知識數位科技。
- 吳俊德（2005）。國小社會領域教師同儕視導之研究-以兩位教師為例。國立花蓮

- 教育大學社會科教學研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 吳敏雄（2005）。國中數學領域教師同儕視導與教學效能關係之研究－以桃園縣為例。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳清山（1997）。學習型組織理論及其對教育革新的新啓示。國教月刊，43（5，6），1-7。
- 吳清山、林天祐（2007）。教育名詞-同儕視導。教育資料與研究，76，189-190。
- 吳木樹（2007）。增進教學視導的效果－從建立正確的人生哲學觀與心理建設著手。中等教育，58（6），126-138。
- 呂錘卿（1996）。國民小學教師專業成長指標初探。台中師院學報，10，63-85。
- 呂錘卿（2000）。國民小學教師專業成長指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李順銓（2007）。同儕視導在教學專業發展的再概念化。北縣教育，59，31-35。
- 李麗昭（2007）。國民小學實施同儕視導方案之行動研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 宋銘豐（2002）。國民小學學校本位課程發展與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林春慧（2003）。國民小學團隊學習與教師專業成長之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林貴芬（2005）。高雄市國民小學本位管理、組織氣氛和學校效能關係之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 邱錦昌（1999）。教育視導之理論與實際。台北：五南。
- 邱皓政（2007）。量化研究與統計分析。台北：五南。
- 施月麗（2005）。同儕視導對國小教師閱讀指導教學效能影響之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 施玉玲（2007）。以同儕視導落實討論式數學教學。國立臺北教育大學數學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 高義展（2002）。國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之

- 研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 孫國華（1997）。國民中學小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 秦夢群（1997）。教育行政-實務部分。台北：五南。
- 張世忠（2002）。教學原理-統整與應用。台北：五南。
- 張春興（1993）。現代心理學。台北：東華。
- 張春興（1994）。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張清濱（1996）。教學視導的模式與應用。研習資訊，13（1），5-13。
- 張清濱（2002）。同儕視導。菁莪季刊，14（2），2-10。
- 張惠津（2001）。一個國小班級師生反省教學之行動研究--以數學科為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張苑珍（1997）。鷹架理論在成人教學實務之應用。成人教育，40，43-52。
- 張新仁（2003）。學習與教學新趨勢。台北：心理。
- 張德銳（1999）。現代教師在學習型學校應扮演的角色。教育資料與研究，27，13-16。
- 張德銳（2001）。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。中等教育，52（2），134-143。
- 教育部（2008）。國民小學校別資料。2007年12月3日，取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=11519
- 梁嘉綿（2002）。高雄市國民小學實施教師同儕輔導之需求性研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭進隆譯（1994）。第五項修練論—學習要組織的藝術與實務。台北：天下。
- 陳永發（2004）。國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳燕嬌（2007）。花蓮縣國民小學教師專業成長之研究。學校行政雙月刊，40，189-210。
- 陳佩正譯（2002）。教學視導-做老師的最佳學習拍檔。台北：遠流。
- 陳怡安（2002）。國民小學教師文化與教師專業成長關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳春蓮（2003）。運用同儕教練模式以提升體育教師教學效能。大專體育，65，8-18。

- 陳美玉（1998）。**教師專業－教學法的省思與突破**。高雄：復文。
- 陳國泰（2000）。析論教師的實際知識。**教育資料與研究**，34，57-64。
- 陳聖謨（1998）。**國民小學教師教學反省之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳漢森（2000）。**踏上教師專業之路**。台北：稻田。
- 單文經（1990）。**教育專業知識的性質初探**。台北：師大書苑。
- 黃秋月（2003）。**國小教師專業成長需求之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃淑馨（1997）。學校成為學習型組織之發展策略與具體作為。**教育研究雙月刊**，57，55-61。
- 馮莉雅（1997）。**國中角色衝突、專業成長與教師效能感關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉（2002）。我國中小學教師在職進修制度規劃之研究。**教育研究集刊**，48（2），113-156。
- 溫明麗（2007）。教育哲語-悲劇的智慧。**教育資料與研究**，76，191-194。
- 溫嘉榮、施文玲、鄧朱雅（2005）。運用同儕教練與合作學習終導入數位化教學的師資培訓之研究。**教育學刊**，25，103-126。
- 萬榮輝（2001）。**國小資深教師實施同儕視導之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖金培（2005）。**臺北縣市國小教師教學協助系統需求性與專業發展態度之關係**。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉益麟（2001）。**同儕視導的實踐與反省-台北市安安國小教學現場實錄**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉錦秀、江裕真譯（2007）。**M型社會**。台北：商周。
- 蔡敏玲、陳正乾譯（2005）。**社會中的心智－高層次心理過程的發展**。台北：心裡。
- 蔡碧璉（1993）。**國民中學教師專業成長與形象和知覺之研究**。國立政治大學公共行政研究所博士論文，未出版，台北市。
- 蔡琮英（2004）。以教師觀點看學習型學校之營造。**學校行政雙月刊**，29，182-192。
- 蔡玉對（2006）。**臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研**

- 究。台北市立教育大學教育評鑑與政策研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄧美珠（2005）。國民小學初任教師同儕教練之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（1993）。落實課程和教學視導。研習資訊，10（6），1-6。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生（2000）。課程與教學革新。台北：師大書苑。
- 錢富美（2001）。國小教師參與學校本位課程發展具備之專業知能及其影響因素之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 戴進明（2003）。桃園縣國民中小學實施教學視導之研究—以「優質教學研討會」為例。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 顏雅惠（2004）。國小教師以同儕教練發展教學歷程檔案之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 羅清水（2000）。教學視導在教師專業發展的意義。研習資訊，2（17），1-9。
- 鐘添騰（2002）。同儕視導在教學層面上的應用與研究。研習資訊，19（6），51-60。
- 饒見維（1996）。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。
- 顧瑜君（2002）。教師在職進修增能模式初探。載於黃炳煌著，課程統整與教師專業發展（383-405）。台北：師大書苑。

西文部分：

- Askins, B. E., & Blide, P. (1996). *A minority high school uses peer coaching as a forum for dialogue to better understand diversity*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 394940)
- Batesky, J. (1991). Peer coaching. *Strategies*, 4(6), 15-19.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Dull, L.W. (1981). *Supervision: School Leadership Handbook*. Columbus, OH: Bell & Howell Company.
- Dyson. A. H. (1990). Weaving possibilities Rethinking metaphors for early literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 202-213.
- Emrick, W. S. (1989). *Mentoring and peer coaching: An action model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association School Administrators, Orlando, FL. (ERIC Document Reproduction Services No. ED307672).
- Erffermeyer, E. S., & Martray, C. R. (1990). *A goal-setting process for evaluating teacher professional growth and development and professional leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans: L. A..
- Fessler, R., & Burke, P. J. (1983). Interaction: A essential in developing professional growth progress. *NASSP Bulletin*, 67(461), 43-49.
- Gee, J. P., Michaels, S., & O'Conner, M. C. (1992). Discourse analysis. In M. D. Lecompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*, p227-291. New York: Academic Press.
- Gibbons, M., & Noman, P. (1987). An intergrated model for sustained staff development. In M. F. Widden, & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement: A focus on the teacher*, p103-110. London: The Flamer Press.
- Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Education Leadership*, 45(3), 31-35.
- Hogan, K., & Pressley, M. (Eds.). (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Holland, P., & Garman, N. (2001). Toward a resolution of crisis of legitimacy in field of supervision. *Journal of curriculum and Supervision*, 16(2), 95-111.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood*

- Education*, 66(5), 322-327.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: *The messages of research. Educational Leadership*, 51(2), 57-61.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). *The coaching of teaching. Educational Leadership*, 40(1), 4-8.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1993). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resourced Development*, 5(4), 353-360.
- McCourt, J. R. (2000). *The impact of peer coaching on teachers' perceptions of self-efficacy and on the transfer of Teacher Expectations and Student Achievement(TESA) interactions from training to practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Widener.
- Peter, H. (1996). Peer coaching for executives. *Training & Development*, 50(3), 39-41.
- Reikoff, T. (1981). Advantage of Supportive Supervision over Clinical Supervision of Teachers. *NASSP Bulletin*, 28-34.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1993). *School effectiveness: Research policy and practice*. London: Cassell.
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.). *Everyday cognition: Its development in social context*, 95-116. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Dell Publishing.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A starategy for facilitating transfer of training*. Eugene, Ore.: Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Southworth, G. (1994). The learning school. In P. Ribbins, & E. Burrigde (Eds.). *Imporoving education: Promoting quality in schools*. London: Cassell.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zeichne, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.





國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係之研究
(專家效度版)

親愛的老師：您好！

首先感謝您能抽空填寫這份問卷，這份問卷在於了解您對同儕輔導實施之態度與專業成長的看法，藉由問卷的調查分析，歸納大家的意見，使學校推動同儕輔導，以促進教師專業之成長。問卷填答資料將遵守研究倫理的保密原則，無須有任何顧慮，請您安心填答。

您的意見非常珍貴，感謝您的支持與鼎力協助。

敬祝

教安

國立台東教育大學課程與教學研究所

指導教授：何俊青博士

研究生：吳欣珊 敬啟

中華民國九十七年十一月

【第一部分】：基本資料（請在適當的選項 ☐ 內打 v）

- 1.性別：☐ (1) 男 ☐ (2) 女
- 2.年齡：☐ (1) 30 歲以下 ☐ (2) 31-40 歲 ☐ (3) 41-50 歲 ☐ (4) 51 歲以上
- 3.服務年資：☐ (1) 未滿 5 年 ☐ (2) 5-10 年 ☐ (3) 11-20 年 ☐ (4) 21 年以上
- 4.最高學歷：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學 ☐ (3) 師院、師大或一般大學教育系
☐ (4) 研究所（含四十學分班） ☐ (5) 其他（_____）
- 5.師資養成：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學教育相關系所
☐ (3) 師範院校、師範大學 ☐ (4) 一般大學教育學程
☐ (5) 師資班 ☐ (6) 其他（_____）
- 6.擔任職務：☐ (1) 主任 ☐ (2) 組長 ☐ (3) 級任教師 ☐ (4) 科任教師
☐ (5) 代理教師（具教師證）
- 7.族群：☐ (1) 本省閩南人 ☐ (2) 本省客家人 ☐ (3) 原住民 ☐ (4) 外省人
☐ (5) 其他（_____）
- 8.學校地區：☐ (1) 北部 ☐ (2) 中部 ☐ (3) 南部 ☐ (4) 東部
- 9.學校規模：☐ (1) 12 班以下 ☐ (2) 13-24 班 ☐ (3) 25-48 班 ☐ (4) 49 以上
- 10.學校是否舉辦同儕輔導制度？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 11.學校是否鼓勵同儕合作？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 12.學校行政是否支持專業成長？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否

1. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

2. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

3. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

4. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

5. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

6. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

7. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

8. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

9. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

10. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

11. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

12. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

13. ☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見： _____

【第二部分】：問卷內容作答說明

本問卷分成「同儕輔導實施態度」與「專業成長」兩部分作答。

以下說明請您就目前從事教育工作的情形逐題作答，在每題後面有四個由「非常同意」到「非常不同意」的連續性選項供您填選，請您在詳細閱讀題目後，針對自己個人感受，在適合的選項□中打 v。非常感謝您！

◎ 同儕輔導

本研究對同儕輔導一詞的定義是：由教師同儕組成一個合作小組，共同解決在教學現場的實際問題，協助教師專業成長，是一個持續不斷對話的教師社群，透過教師平等合作，學習他人的經驗或技巧。同儕輔導歷程一共包括準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學、練習與回饋、獨立練習與觀察回饋、持續不斷循環修正等六項內涵。

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常同意 同意 還算同意 不同意 非常不同意

一、同儕輔導實施態度量表

(一) 準備工作的態度

1.我認為學校辦理教師同儕輔導團體時，應先了解教師的需求。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

2.我認為學校應積極鼓勵教師從事專業對話，並協助同儕團體的組成。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

3.我認為在學校推動同儕輔導團體，有賴於相關行政單位的支持與配合。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

4.我認為學校規模的大小會影響教師同儕輔導團體的組成。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

5.我認為學校的地理位置與學校資源會影響到同儕輔導團體的組成。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

6.我認為學校有試辦同儕輔導團體的制度，會增進教師組成小組的意願。

☒ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(二) 建立夥伴關係與專業成長活動的態度

7.我認為教師可以根據自己的需求，選擇同儕輔導夥伴組成團體。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

8.我認為教師透過同儕的會談，提出教學上的問題與困擾，經對話後能獲得有效的解決方法。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

9.我認為教師與同儕共同訂定主題，經由討論與意見交換，有助於教師專業成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

10.我認為教師與同儕應合力發展課程、研發創新教學、學習解決教學中的實際問題，促進教學知能的提升。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(三) 示範教學的認知的態度

11.我認為教師與同儕透過教學影帶的觀賞，或是輔導教師的示範教學，能夠增進教育新知。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

12.我認為在觀看教學影帶時，輔導教師能從旁說明引導，使教師夠得到更多的教學技巧。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

13.我認為在觀看教學示範後，提出意見相互討論，有助於教學知能的提升。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

14.我認為在觀看教學影帶或示範教學後，能提升教師的專業態度與省思。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

(四) 練習與回饋的態度

15.我認為透過同儕間彼此討論教學問題，對於自我的溝通技巧有幫助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

16.我認為教師在同儕間輪流扮演教學者，練習新的教學技巧，對於提升教學知能有幫助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

17.我認為教學時其他同儕在旁觀察記錄，事後的回饋訊息，有助於教學與專業態度的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

18.我認為將同儕給予的教學回饋訊息，加以適當的修正，並反思自己的教學，有助於日後的應用與掌握教育新觀念。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(五) 獨立練習與觀察回饋的態度

19.我認為可以將自己的教學活動，錄製成檔案並邀請同儕參與討論與分享，以找出自己教學上的盲點，並加以改進。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

20.我認為在同儕觀察教學後，提出問題，檢討或改進教學，更能激盪出符合實際教學的策略。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

21.我認為同儕能對教師所希望改善的部分，提供訊息與技巧，讓教學更流暢。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

22.我認為學校行政了解同儕輔導團體的實施運作過程，並給予鼓勵與支持，能使專業成長團體永續經營。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(六) 持續不斷循環修正的態度

23.我認為藉由不斷的循環修正，能找出對於班級經營與學生管理一套有效的辦法，提升教學信心。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

24.我認為每完成一個循環的主題，有助於提升自己的專業成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

25.我認為能幫助教師專業成長的同儕輔導團體，若能成為週三進修的另一種選擇，我會想參加。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

26.我認為藉由同儕輔導團體不斷的激盪，能幫助教師得到實用的教學策略，對教師幫助很大。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

27.我認為同儕輔導團體若要持續不斷運作，需要靠行政團隊的支持。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

二、專業成長量表

(一) 教學知能

1.我會善用各種教學媒體，使教學活動更活潑有趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

2.我願意和其他同事共同合作如成立研究小組、班群合作、讀書會等。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

3.我能依照評量的結果，改變教學方法與策略，提升學生的學習效能。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

4.在進行教學中，我會使用不同的教具，來引發學生的學習興趣。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(二) 學生的輔導與管理

5.對於學習有困難的學生，我會利用課餘時間從事補救教學。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

6.我會探究學生喜歡的事物，與學生相互討論分享，以縮短師生之間的距離。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

7.學生有課業以外的煩惱，我會盡全力給予協助與輔導。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

8.我會了解學生性向，激發其潛在能力。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

(三) 人際關係

9.我會經常注意人際溝通的技巧，以增進和同儕間和諧的關係。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

10.我會與教師同儕組成團體分享教學上的心得與經驗。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

11.我會與行政人員有良好的互動，適時的表達教學所需，並尋求協助。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

12.我會適時與家長溝通，營造良好的親師關係。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(四) 教育新知

13.我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念，加入新思維。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

14.我會主動吸收與教學有關的新資訊，並和同儕分享。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

15.我能夠了解國家的教育政策與未來方向。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

16.我能透過省思過程，改進自己的教學，使自己不斷成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

(五) 班級經營管理

17.我能夠運用各種技巧，做好班級常規管理。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

18.我能夠營造和諧愉快的班級氣氛。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

19.我能夠引導學生訂定班級規範，並養成遵守的態度。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

20.我會在教學過程中適度引導學生合作學習，進行腦力激盪，營造良性競爭的環境。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

(六) 專業態度

21.我對自己的教學工作有很高的期許與使命感。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

22.我認為同儕間進行專業對話，能提升專業的態度知能。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

23.我認為學校行政與同儕的支持，有助於教師專業的成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

24.我能時時自我省思如何增進自己的專業知能與表現。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

25.我對教育工作一直有高度的熱忱與期望。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐適合 ☐修正後適合 ☐不適合

修正意見：

親愛的老師：您好！

首先感謝您能抽空填寫這份問卷，這份問卷在於了解您對同儕輔導實施之態度與專業成長的看法，藉由問卷的調查分析，歸納大家的意見，使學校推動同儕輔導，以促進教師專業之成長。問卷填答資料將遵守研究倫理的保密原則，無須有任何顧慮，請您安心填答。

您的意見非常珍貴，感謝您的支持與鼎力協助。

敬祝

教安

國立台東大學課程與教學研究所

指導教授：何俊青博士

研究生：吳欣珊 敬啟

中華民國九十七年十一月

【第一部分】：基本資料（請在適當的選項 ☐ 內打 v）

- 1.性別：☐ (1) 男 ☐ (2) 女
- 2.年齡：☐ (1) 30 歲以下 ☐ (2) 31-40 歲 ☐ (3) 41-50 歲 ☐ (4) 51 歲以上
- 3.服務年資：☐ (1) 未滿 5 年 ☐ (2) 5-10 年 ☐ (3) 11-20 年 ☐ (4) 21 年以上
- 4.最高學歷：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學 ☐ (3) 師院、師大或一般大學教育相關科系
☐ (4) 研究所（含四十學分班） ☐ (5) 其他（_____）
- 5.師資養成：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學教育相關系所
☐ (3) 師範院校、師範大學 ☐ (4) 一般大學教育學程 ☐ (5) 師資班
☐ (6) 其他（_____）
- 6.擔任職務：☐ (1) 教師兼行政（主任或組長） ☐ (2) 級任教師 ☐ (3) 科任教師
☐ (4) 代理教師（具教師證）
- 7.學校地區：_____ 縣市
- 8.學校規模：☐ (1) 12 班以下 ☐ (2) 13-24 班 ☐ (3) 25-48 班 ☐ (4) 49 班以上
- 9.學校是否有舉辦同儕輔導制度？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 10.學校是否鼓勵同儕合作？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 11.學校行政是否支持專業成長？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否

【第二部分】：問卷內容作答說明

本問卷分成「同儕輔導實施態度量表」與「專業成長量表」兩部分作答。

以下說明請您就目前從事教育工作的情形，逐題作答，在每題後面有四個由「非常同意」到「非常不同意」的連續性選項供您填選，請您在詳細閱讀題目後，針對自己個人感受，在適合的選項□中打 v。非常感謝您！

◎ 同儕輔導

本研究對同儕輔導一詞的定義是：由教師同儕組成一個合作小組，共同解決在教學現場的實際問題，協助教師專業成長，是一個持續不斷對話的教師社群，透過教師平等合作，學習他人的經驗或技巧。同儕輔導歷程一共包括準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學、練習與回饋、獨立練習與觀察回饋、持續不斷循環修正等六項內涵。

非 同 還 不 非
常 意 算 同 常
同 意 同 意 不
意 意 意 意 同
意 意 意 意 意

一、同儕輔導實施態度量表

(一) 準備工作的態度

- 1.我認為學校在辦理教師同儕輔導團體時，應先了解教師需求。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為學校應積極鼓勵教師從事專業對話，並協助同儕團體的組成。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為在學校推動同儕輔導團體，有賴於相關行政單位的支持與配合。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我認為學校有試辦同儕輔導團體的制度，會增進教師組成小組的意願。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(二) 建立夥伴關係與專業成長活動的態度

- 1.我認為教師可以根據自己的需求，選擇同儕輔導夥伴組成團體。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為教師透過同儕的會談，提出教學上的問題與困擾，經對話後
能獲得有效的解決方法。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為教師與同儕共同訂定主題，經由討論與意見交換，有助於教師
專業成長。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我認為教師與同儕應合力發展課程、研發創新教學、學習解決教學中
的實際問題，促進教學知能的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(三) 示範教學認知的態度

- 1.我認為同儕輔導之示範教學，有助於改進教師的教學。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為在觀看教學影帶時，輔導教師能從旁說明引導，使教師能得
到更多的教學技巧。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為在觀看教學示範後，提出意見相互討論，有助於教學知的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常同意 同意 還算同意 不同意 非常不同意

4.我認為在觀看教學影帶或示範教學後，能提升教師的專業態度與省思。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(四) 練習與回饋的態度

1.我認為透過同儕間彼此討論教學問題，對於自我的溝通技巧有幫助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為教師在同儕間輪流扮演教學者，練習新的教學技巧，對於提升教學知能有幫助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為教學時其他同儕在旁觀察記錄，事後的回饋訊息，有助於教學與專業態度的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為將同儕給予的教學回饋訊息，加以適當的修正，並反思自己的教學，有助於日後的應用與掌握教育新觀念。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(五) 獨立練習與觀察回饋的態度

1.我認為可以將自己的教學活動，錄製成檔案並邀請同儕參與討論與分享，以找出自己教學上的盲點，並加以改進。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為在同儕觀察教學後，提出問題，檢討或改進教學，更能激盪出符合實際教學的策略。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為同儕能對教師所希望改善的部分，提供訊息與技巧，讓教學更流暢。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為學校行政了解同儕輔導團體的實施運作過程，並給予鼓勵與支持，能使專業成長團體永續經營。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(六) 持續不斷循環修正的態度

1.我認為藉由不斷的循環修正，能找出有效的班級經營與學生管理辦法，以提升教學信心。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為每完成一個循環的主題，有助於提升自己的專業成長。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為能幫助教師專業成長的同儕輔導團體，若能成為週三進修的另一種選擇，我會想參加。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為藉由同儕輔導團體不斷的激盪，能幫助教師得到實用的教學策略，對教師幫助很大。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.我認為同儕輔導團體若要持續不斷運作，需要靠行政團隊的支持。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

二、專業成長量表

(一) 教學知能

- 1.我會善用各種教學媒體，使教學活動更活潑有趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我願意和其他同事共同合作如成立研究小組、班群合作、讀書會等。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能依照評量的結果，改變教學方法與策略，提升學生的學習效能。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.在進行教學中，我會使用不同的教具，來引發學生的學習興趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(二) 學生的輔導與管理

- 1.對於學習有困難的學生，我會利用課餘時間從事補救教學。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會探究學生喜歡的事物，與學生相互討論分享，以縮短師生之間的距離。 ☒ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.學生有課業以外的煩惱，我會盡全力給予協助與輔導。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我會了解學生性向，激發其潛在能力。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(三) 人際關係

- 1.我會經常注意人際溝通的技巧，以增進和同儕間和諧的關係。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會與教師同儕組成團體分享教學上的心得與經驗。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我會與行政人員有良好的互動，適時的表達教學所需，並尋求協助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我會適時與家長溝通，營造良好的親師關係。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(四) 教育新知

- 1.我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會主動吸收與教學有關的新資訊，並和同儕分享。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能夠了解國家的教育政策與未來方向。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我能透過省思過程，改進自己的教學，使自己不斷成長。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(五) 班級經營管理

- 1.我能夠運用各種經營技巧，做好班級常規管理。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我能夠營造和諧愉快的班級氣氛。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能夠引導學生訂定班級規範，並養成遵守的態度。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

4.我會在教學過程中適度引導學生合作學習，進行腦力激盪，營造
良性競爭的環境。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(六) 專業態度

1.我對自己的教學工作有很高的期許與使命感。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為同儕間進行專業對話，能提升專業的態度知能。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為學校行政與同儕的支持，有助於教師專業的成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我能時時自我省思如何增進自己的專業知能與表現。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.我對教育工作一直有高度的熱忱與期望。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

填答完畢，謝謝您的協助。





親愛的老師：您好！

首先感謝您能抽空填寫這份問卷，這份問卷在於了解您對同儕輔導實施之態度與專業成長的看法，藉由問卷的調查分析，歸納大家的意見，使學校推動同儕輔導，以促進教師專業之成長。問卷填答資料將遵守研究倫理的保密原則，無須有任何顧慮，請您安心填答。

您的意見非常珍貴，感謝您的支持與鼎力協助。

敬祝

教安

國立台東大學課程與教學研究所

指導教授：何俊青博士

研究生：吳欣珊 敬啟

中華民國九十七年十一月

【第一部分】：基本資料（請在適當的選項 ☐ 內打 v）

- 1.性 別：☐ (1) 男 ☐ (2) 女
- 2.年 齡：☐ (1) 30 歲以下 ☐ (2) 31-40 歲 ☐ (3) 41-50 歲 ☐ (4) 51 歲以上
- 3.服務年資：☐ (1) 未滿 5 年 ☐ (2) 5-10 年 ☐ (3) 11-20 年 ☐ (4) 21 年以上
- 4.最高學歷：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學 ☐ (3) 師院、師大或一般大學教育相關科系
☐ (4) 研究所（含四十學分班） ☐ (5) 其他（_____）
- 5.師資養成：☐ (1) 師專 ☐ (2) 一般大學教育相關系所
☐ (3) 師範院校、師範大學 ☐ (4) 一般大學教育學程 ☐ (5) 師資班
☐ (6) 其他（_____）
- 6.擔任職務：☐ (1) 教師兼行政（主任或組長） ☐ (2) 級任教師 ☐ (3) 科任教師
☐ (4) 代理教師（具教師證）
- 7.學校地區：_____ 縣市
- 8.學校規模：☐ (1) 12 班以下 ☐ (2) 13-24 班 ☐ (3) 25-48 班 ☐ (4) 49 班以上
- 9.學校是否有舉辦同儕輔導制度？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 10.學校是否鼓勵同儕合作？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否
- 11.學校行政是否支持專業成長？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否

【第二部分】：問卷內容作答說明

本問卷分成「同儕輔導實施態度量表」與「專業成長量表」兩部分作答。

以下說明請您就目前從事教育工作的情形，逐題作答，在每題後面有四個由「非常同意」到「非常不同意」的連續性選項供您填選，請您在詳細閱讀題目後，針對自己個人感受，在適合的選項□中打 v。非常感謝您！

◎ 同儕輔導

本研究對同儕輔導一詞的定義是：由教師同儕組成一個合作小組，共同解決在教學現場的實際問題，協助教師專業成長，是一個持續不斷對話的教師社群，透過教師平等合作，學習他人的經驗或技巧。同儕輔導歷程一共包括準備工作、建立夥伴關係與專業成長活動、示範教學、練習與回饋、獨立練習與觀察回饋、持續不斷循環修正等六項內涵。

非 同 還 不 非
常 意 算 同 常
同 意 同 意 不
意 意 意 意 同
意 意 意 意 意

一、同儕輔導實施態度量表

(一) 準備工作的態度

- 1.我認為學校在推動教師同儕輔導團體時，應先做好事前規劃。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為學校應積極鼓勵教師從事專業對話，並協助同儕團體的組成。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為在學校推動同儕輔導團體，應採鼓勵措施，激發教師參與動機。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我認為學校有試辦同儕輔導團體的制度，會增進教師組成小組的意願。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(二) 建立夥伴關係與專業成長活動的態度

- 1.我認為教師可以根據自己的需求，選擇同儕輔導夥伴組成團體。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為教師透過同儕的會談，提出教學上的問題與困擾，經對話後
能獲得有效的解決方法。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為教師與同儕共同訂定主題，經由討論與意見交換，有助於教師
專業成長。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我認為教師與同儕應合力發展課程、研發創新教學、學習解決教學中
的實際問題，促進教學知能的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(三) 示範教學認知的態度

- 1.我認為同儕輔導之示範教學，有助於改進教師的教學。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我認為在觀看教學影帶時，輔導教師能從旁說明引導，使教師能得
到更多的教學技巧。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我認為在觀看教學示範後，提出意見相互討論，有助於教學知的提升。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常
同意

同意

還
算
同意

不同
意

非常
不同
意

4.我認為在觀看教學影帶或示範教學後，能提升教師的專業態度與省思。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(四) 練習與回饋的態度

1.我認為透過同儕間彼此討論教學問題，對於自我的溝通技巧有幫助。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為教師在同儕間輪流扮演教學者，練習新的教學技巧，對於提升教學知能有幫助。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為教學時其他同儕在旁觀察記錄，事後的回饋訊息，有助於教學與專業態度的提升。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為將同儕給予的教學回饋訊息，加以適當的修正，並反思自己的教學，有助於日後的應用與掌握教育新觀念。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(五) 獨立練習與觀察回饋的態度

1.我認為可以將自己的教學活動，錄製成檔案並邀請同儕參與討論與分享，以找出自己教學上的盲點，並加以改進。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為在同儕觀察教學後，提出問題，檢討或改進教學，更能激盪出符合實際教學的策略。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為同儕能對教師所希望改善的部分，提供訊息與技巧，讓教學更流暢。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為學校行政了解同儕輔導團體的實施運作過程，並給予鼓勵與支持，能使專業成長團體永續經營。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(六) 持續不斷循環修正的態度

1.我認為藉由不斷的循環修正，能找出有效的班級經營與學生管理辦法，以提升教學信心。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為每完成一個循環的主題，有助於提升自己的專業成長。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為能幫助教師專業成長的同儕輔導團體，若能成為週三進修的另一種選擇，我會想參加。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我認為藉由同儕輔導團體不斷的激盪，能幫助教師得到實用的教學策略，對教師幫助很大。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.我認為同儕輔導團體若要持續不斷運作，需要靠行政團隊的支持。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

二、專業成長量表

(一) 教學知能

- 1.我會善用各種教學媒體，使教學活動更活潑有趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我願意和其他同事共同合作如成立研究小組、班群合作、讀書會等。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能依照評量的結果，改變教學方法與策略，提升學生的學習效能。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.在進行教學中，我會使用不同的教具，來引發學生的學習興趣。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(二) 學生的輔導與管理

- 1.對於學習有困難的學生，我會利用課餘時間從事補救教學。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會探究學生喜歡的事物，與學生相互討論分享，以縮短師生之間的距離。 ☒ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.學生有課業以外的煩惱，我會盡全力給予協助與輔導。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我會了解學生性向，激發其潛在能力。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(三) 人際關係

- 1.我會經常注意人際溝通的技巧，以增進和同儕間和諧的關係。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會與教師同儕組成團體分享教學上的心得與經驗。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我會與行政人員有良好的互動，適時的表達教學所需，並尋求協助。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我會適時與家長溝通，營造良好的親師關係。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(四) 教育新知

- 1.我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我會主動吸收與教學有關的新資訊，並和同儕分享。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能夠了解國家的教育政策與未來方向。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.我能透過省思過程，改進自己的教學，使自己不斷成長。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(五) 班級經營管理

- 1.我能夠運用各種經營技巧，做好班級常規管理。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 2.我能夠營造和諧愉快的班級氣氛。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.我能夠引導學生訂定班級規範，並養成遵守的態度。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

非常
同意

同
意

還
算
同
意

不
同
意

非
常
不
同
意

4.我會在教學過程中適度引導學生合作學習，進行腦力激盪，營造
良性競爭的環境。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(六) 專業態度

1.我對自己的教學工作有很高的期許與使命感。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.我認為同儕間進行專業對話，能提升專業的態度知能。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.我認為學校行政與同儕的支持，有助於教師專業的成長。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.我能時時自我省思如何增進自己的專業知能與表現。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.我對教育工作一直有高度的熱忱與期望。

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

填答完畢，謝謝您的協助。





附錄四

專家效度修正意見彙整表

【第一部份】基本資料

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
6.擔任職務： ☐ (1) 主任 ☐ (2) 組長 ☐ (3) 級任教師 ☐ (4) 科任教師 ☐ (5) 代理教師（具教師證）	※可直接將（1）、（2）選項合併	6.擔任職務： ☐ (1) 教師兼行政（主任或組長） ☐ (2) 級任教師 ☐ (3) 科任教師 ☐ (4) 代理教師（具教師證）
8.學校地區： ☐ (1) 北部 ☐ (2) 中部 ☐ (3) 南部 ☐ (4) 東部	※此提先採開放性題型，問卷回收時，在依據論文中的學校地區分類，自行區辨學校所在地區。	8.學校地區：_____縣市

【第二部份】同儕輔導實施態度量表

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
一、準備工作的態度		
4.我認為學校規模的大小會影響教師同儕輔導團體的組成。	※背景變項不應放入	刪除
5.我認為學校的地理位置與學校資源會影響到同儕輔導團體的組成。	※背景變項不應放入	刪除

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
三、示範教學的認知的態度		
11.我認為教師與同儕透過教學影帶的觀賞，或是輔導教師的示範教學，能夠增進教育新知。	※題目改寫	我認為同儕輔導之示範教學，有助於改進教師的教學。

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
六、持續不斷循環修正的態度		
23.我認為藉由不斷的循環修正，能找出對於班級經營與學生管理一套有效的辦法，提升教學信心。	※題目改寫	我認為藉由不斷的循環修正，能找出有效的班級經營與學生管理辦法，以提升教學信心。

【第二部份】專業成長量表

原問卷題目	專家審查之修正意見	修正後之問卷題目
四、教育新知		
13.我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念，加入新思維。	※ 刪除「加入新思維」等字。	我會不斷的與同儕討論實際在教學遇到的問題，澄清自己的觀念。



同意函

敬愛的校長和主任們，您好：

素聞校長和主任們致力於國民教育的發展，學養俱優，樂於傾囊相授，提攜後進，熱心協助教育研究工作，令人深感敬佩。後學現正在就讀國立台東大學「課程與教學」碩士班，目前正進行「國民小學教師對同儕輔導實施的態度與專業成長關係之研究」，目前已編妥問卷，正進行專家效度的問卷審查。懇請您撥空協助完成「專家效度」的問卷審查，茲附上本研究之架構，方便您了解問卷編製的內容。

蒙您的協助與指導，讓本研究更具意義與價值，讓問卷結果能提供學術方面之參據，再次誠摯感謝您百忙之中給予協助與支持，有勞神費時之處，尚祈見諒。

敬祝

教安

後學

吳欣珊 謹上

國立台東大學課程與教學碩士班研究生

中華民國九十七年十一月二十八日星期五